

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA

Mestrado em Educação Especial -
especialização no Domínio Cognitivo e Motor

**A articulação curricular entre a Unidade de Ensino Estruturado e as turmas
do ensino regular no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo**

Cristina Isabel Lampreia Matias Silva

Beja, 2016

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA

Mestrado em Educação Especial -
especialização no Domínio Cognitivo e Motor

**A articulação curricular entre a Unidade de Ensino Estruturado e as turmas
do ensino regular no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Beja para a obtenção do
Grau de Mestre**

Elaborado por:

Cristina Isabel Lampreia Matias Silva

Orientado por:

Prof. Doutor José Pereirinha Ramalho

Beja, 2016

*“Se planeares para um ano, semeia trigo.
Se planeares para dez anos, planta árvores.
Se planeares para uma vida, forma e educa as pessoas.”*

(Kuan Tzu, 3000 A.C.)

RESUMO

O presente trabalho de investigação teve como principal objetivo compreender como era operacionalizada a articulação pedagógica e curricular entre o contexto educativo da Unidade de Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo e as turmas do Ensino Regular, que incluíam os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

As Unidades de Ensino Estruturado constituem um recurso pedagógico disponibilizado pelo Ministério da Educação que, funcionando na escola, visam proporcionar um ambiente facilitador para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular, através da aquisição e desenvolvimento de competências específicas.

Tratou-se de um estudo exploratório com recurso a uma metodologia de natureza quantitativa, em que concomitantemente se utilizaram técnicas qualitativas, na respetiva recolha dos dados.

Os resultados sugerem que tanto os Professores do Ensino Regular como os Professores de Educação Especial aceitam e compreendem o verdadeiro conceito de inclusão e que, para esta aceitação, em muito contribui a existência, na escola de uma Unidade de Ensino Estruturado, que se apresenta com um recurso essencial.

No presente estudo constatou-se que a implementação de procedimentos uniformes ajuda a edificar um caminho mais seguro, coerente e assertivo ao nível dos processos de articulação, pois a cooperação entre pares facilita o equilíbrio, a harmonia e a conquista de uma autoconfiança, face aos desafios que se colocam.

A Proposta de Intervenção visa a atualização de conhecimentos que permitam compreender a problemática dos alunos e deste modo, adequar eficazmente as práticas pedagógicas. A reflexão conjunta sobre as características/especificidades/necessidades dos

alunos com NEE, permite o desenvolvimento de práticas inclusivas, e fomenta uma maior autonomia e participação destes alunos na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Articulação, Inclusão, Unidades de Ensino Estruturado e Ensino Regular.

ABSTRACT

The present research project had the main objective of understanding how pedagogic and curricular articulation was implemented and carried out between the Structured Teaching Unit (at Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo - Ferreira do Alentejo's Schools) and 'Regular' teaching' classes, which included students with special needs.

The Structured Teaching Units are a pedagogic resource provided by the Education Ministry. They operate at the school and aim at fostering a favourable environment for the inclusion of students with special needs in the 'regular' teaching system. This is accomplished through the acquisition and development of specific skills.

The project consisted in an exploratory study which made use of a quantitative methodology (questionnaires) and also of qualitative techniques (interview) for gathering the data. The results suggest that both regular system and special education teachers accept and understand the concept of inclusion. The results also show that this acceptance and understanding are greatly fostered by the existence of a Structure Teaching Unit at the school. This Unit is, in fact, a key resource.

The present study also led to the conclusion that the implementation of uniform procedures helps to create a safer, more coherent and assertive path as far as the articulation processes are concerned, as peer cooperation enables and fosters the achievement of balance, harmony and self-confidence which are of significant importance to confront and overcome the challenges that are posed.

The intervention proposal has the aim of updating our knowledge which will allow us to better understand these students and thus effectively adapt our pedagogical practices. The inclusive thinking of the characteristics, specificity and needs of special-need students allows

us to develop inclusive practices and fosters greater autonomy and participation of these students in the school context.

Key Words: articulation, inclusion, Structured Teaching Units e Regular Teaching System.

AGRADECIMENTOS

Os caminhos que percorremos e os percursos que traçamos na nossa vida, tornam-se mais fáceis e acessíveis, sempre que nos envolvemos e rodeamos de ajudas e apoios incondicionais, que nos permitem ultrapassar os obstáculos, seguir em frente e atingir os nossos objetivos.

Começo por agradecer à Direção do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo por ter possibilitado e facultado a realização do estudo, nomeadamente na pessoa da Subdiretora Madalena Salgado, pelo seu constante apoio, pela cooperação, mas essencialmente, pelo incentivo, encorajamento permanente e atenção que dispensou ao longo do estudo.

Agradeço à Professora Conceição Pereira, pela colaboração, pelas valiosas sugestões e propostas de melhoria e enriquecimento.

Ao Professor Doutor Jaime Serra pela transmissão de conhecimentos e pela ajuda construtiva e enriquecedora.

Ao Professor Doutor José Pereirinha Ramalho, pela responsabilidade assumida na orientação deste trabalho, pelos ensinamentos e conselhos prestados e pela disponibilidade manifestada.

Ao meu marido, José Carlos, agradeço-lhe por ser quem é, por toda a tolerância, compreensão e ajuda que me dedica em todas as situações da minha vida.

A todos agradeço o apoio e a dedicação que me levaram a realizar e concluir este trabalho.

Por tudo, o meu Obrigada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1 - EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	14
1.1 - Da Exclusão à Integração.....	14
1.2 - Inclusão	19
2 - EDUCABILIDADE COGNITIVA	26
3 - UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO (UEE).....	29
3.1 - Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.....	31
3.1.1 - Perturbações do Espectro do Autismo	32
4- INTERVENÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS.....	36
4.1 - O Ensino Estruturado	38
4.2 - Articulação.....	44
5 - CURRÍCULO E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	50
6 -AVALIAÇÃO E PLANEAMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	52
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	54
1 - PROBLEMÁTICA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO	55
1.1 - A Unidade de Ensino Estruturado em Estudo.....	55
1.2 - Modelo de Investigação	57
1.3 - Formulação do objeto de estudo	59
1.4 - Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	61
1.5 - Tratamento de dados	65
2 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	65
2.1 - Análise dos questionários	65
2.1.1 - Sujeitos participantes no estudo.....	65
2.1.2 - Procedimentos.....	66

2.1.3 - Análise ao perfil do universo do estudo.....	68
2.1.4 - Análise das respostas à temática da inclusão	75
2.1.5 - Análise das respostas à temática da Articulação.....	79
2.1.6 - Análise das respostas à temática da Unidade de Ensino Estruturado (UEE)	82
2.2 - Análise das entrevistas	87
2.3 - Síntese conclusiva	101
3 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	103
REFLEXÃO FINAL	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	122
ÍNDICE DE ANEXOS	124

SIGLAS

AEDNEE - Agência Europeia para o desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

CID - Classificação Estatística das Doenças e Problemas Relacionadas com a Saúde.

CIF - Classificação Internacional de Incapacidade.

DEEB/DEES - Divisões do Ensino Especial do Básico e Secundário.

DSM-N-TR - Sistema de Classificação do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.

ECAE - Equipa Coordenadora Apoios Educativos.

NEE - Necessidades Educativas Especiais.

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo.

PEI - Programa Educativo Individual.

SPSS - Statistics Package for the Social Sciences.

SNIPi - Sistema Nacional de Intervenção precoce na Infância.

TEACCH - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação.

UEE - Unidades de Ensino Estruturado.

UEEA - Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com a Perturbação do espectro do Autismo.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura).

INTRODUÇÃO

Na sua ação pedagógica e nas vivências quotidianas, os Docentes confrontam-se, sistematicamente, com a heterogeneidade do grupo/turma, pelo que a diversidade das práticas pedagógicas é hoje uma imposição e um imperativo educativo, sendo necessário adaptar e ajustar estratégias e metodologias às características dos vários alunos.

Nos últimos tempos, verificou-se um acréscimo de alunos diagnosticados com problemáticas, tais como: défice de atenção, dificuldades de aprendizagem / compreensão, problemas motores e sociais.

Proporcionar aos alunos um ensino de qualidade só poderá ser garantido se assumirmos que nem todos aprendem da mesma forma, ao mesmo tempo e que um número significativo revela possuir necessidades pedagógicas especiais.

O mundo globalizado dos nossos dias marca-se cada vez mais pela diversidade, pelo que devemos ter em conta os aspetos intelectuais, físicos e culturais, sendo necessário criar um ambiente educativo que respeite a especificidade dos alunos e promova a diferenciação pedagógica, em consonância com as realidades curriculares.

É essencial repensar a intervenção e as práticas dos vários intervenientes, no processo educativo dos alunos com alguma condição de deficiência, e refletir sobre a aplicação da diferenciação pedagógica, a qual deverá conduzir a uma excelência das metodologias e dinâmicas a implementar. Sendo este um processo complexo, é necessário proceder a análises, reflexões e avaliações, no sentido de se caminhar para uma mudança promotora do sucesso, pois só com base nas diferenças individuais se poderá aumentar as probabilidades do sucesso ser alcançado por todos.

Na opinião de Perrenoud (2004, p.30) “(...) o valor essencial não é passar as inovações para o papel, mas colocar os inovadores em rede, favorecendo os relatos, as trocas, as visitas, os confrontos”. Esta atitude dinâmica tem que contar com todos os

elementos que integram o corpo docente, assentando a sua prática em parâmetros reflexivos e colaborativos, sendo capaz de olhar o outro como parte integrante do mesmo processo, ou seja, promotor e facilitador de articulação: horizontal e vertical.

Educar é um exercício de liberdade e de expressão. Com a educação procura-se tirar de dentro para fora o que o indivíduo tem de mais importante, a sua humanidade, o seu direito à vida e à felicidade.

Incluir uma criança com uma condição de deficiência na escola regular é uma enorme tarefa, à qual os profissionais da educação se devem propor. A inclusão escolar pressupõe a escola como uma comunidade educativa, onde todos, com e sem Necessidades Educativas Especiais, podem conviver e aprender juntos, aceitando as diferenças, apoiando as aprendizagens e respondendo às necessidades individuais de cada um.

As Unidades de Ensino Estruturado baseiam a sua intervenção pedagógica num trabalho diferenciado e adaptado a cada aluno. Com défices numa ou em várias áreas do desenvolvimento (social, linguagem, comunicação, pensamento e comportamento), exigem um trabalho de equipa meticoloso entre os diferentes técnicos, em parceria e complementarização com os docentes das turmas onde estes alunos estão inseridos e com as famílias, as quais corroboram, deste modo, na prossecução dos objetivos delineados.

O Ensino Estruturado concretiza-se pela estimulação visual e através de um suporte relacional de proximidade, da apropriação do ambiente de trabalho, da organização de rotinas, do reforço constante das aprendizagens, num ambiente de estabilidade e acalmia, essenciais para potenciar as capacidades adaptativas e os desempenhos destas crianças, de forma a que, consigam alcançar uma maior autonomia, a longo prazo.

Neste sentido, com o presente trabalho de investigação procurámos compreender como se realiza o processo de articulação pedagógica e curricular entre a Unidade de

Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo e as turmas nas quais os alunos que a frequentam se inserem.

No desenvolvimento desta investigação, foram aplicados questionários aos Docentes do Primeiro Ciclo do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo e aos Docentes de Educação Especial. Concomitantemente, foram efetuadas entrevistas à Docente responsável e em exercício de funções na Unidade de Ensino Estruturado, bem como à Coordenadora do Departamento de Educação Especial.

Na proposta de intervenção, foram apresentadas sugestões e estratégias, com vista a estruturar o processo de articulação tornando-o mais eficaz, funcional e harmonioso.

A relevância deste estudo incide no facto de não se basear só num estudo teórico, mas também na aposta ao nível da intervenção, com o objetivo de proporcionar um ambiente mais seguro, através da promoção de práticas e procedimentos educativos inclusivos.

O presente estudo encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira parte apresentamos a perspetiva teórica onde procedemos a um breve estudo sobre a evolução dos conceitos relacionados com a Educação Especial, a temática da inclusão, o seu enquadramento legislativo, bem como a apresentação de considerações sobre a articulação pedagógica e curricular.

Neste âmbito, foi feita referência aos conceitos de Currículo e Necessidades Educativas Especiais e da Educabilidade Cognitiva, bem como da Avaliação e Planeamento em Educação Especial e da Intervenção Pedagógica em diferentes contextos, no caso específico nas Unidades de Ensino Estruturado.

A segunda parte – Estudo Empírico – está subdividida também em duas partes. Na primeira, referente à Metodologia de Investigação, apresentamos a problemática e sua contextualização, a delimitação da investigação, os objetivos da investigação, a caracterização dos participantes no estudo e as técnicas de recolha de dados. Na

segunda, apresentamos a análise interpretativa dos resultados dos dados obtidos com a investigação.

Expomos as considerações finais decorrentes dos resultados da investigação e a subsequente proposta de intervenção nos moldes de uma oficina de formação como resposta às necessidades encontradas. Por último, são apresentadas as referências bibliográficas.

Em apêndice, encontram-se os guiões das entrevistas, os protocolos das entrevistas, as grelhas de análise de conteúdo, os questionários e sua análise de resultados com as respetivas tabelas e gráficos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1 - Da Exclusão à Integração

Ao longo dos tempos, as pessoas detentoras de alguma “diferença” foram sendo percecionadas de diferentes maneiras, pois a forma como a sociedade as foi encarando sofreu alterações e evoluções condicionadas pelos ambientes sociais, económicos, políticos e culturais.

Na História da Educação Especial, há divergências entre autores, sendo que uns consideram a existência de apenas três épocas marcantes, como é o caso de Bautista (1997). Nesta perspetiva, o autor considera uma primeira etapa, encarada como a pré-história da Educação Especial; uma segunda onde surge a Educação Especial entendida como o cuidado com a assistência, e por vezes também com a educação decorrendo em ambientes separados da Educação Regular; uma terceira e a mais recente que apresenta uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação Especial, caracterizada particularmente pela preocupação com a integração dos indivíduos deficientes com os seus iguais.

Contudo, Madureira e Leite (2003) referem que a maioria dos autores nomeia quatro fases, na forma de atendimento das pessoas com deficiência. Lowenfeld (1973) considera quatro fases distintas: a Separação, vigente na Antiguidade Clássica; Proteção correspondente à época do Cristianismo, onde se verifica uma preocupação assistencial; a Emancipação, do século XVIII até meados do século XX, a qual prevê uma crença na cura através da Educação, esta existente na via institucionalizante (asilos) e finalmente a fase de Integração, esta correspondente às décadas de 50/60, do século passado.

O Infanticídio contra os bebés nascidos com deficiência era prática aceite em Esparta (508 A.C.). Na Idade Média era habitual considerar que os deficientes se encontravam possuídos pelo demónio e, face a isso, eram sujeitos a exorcismos, e outros eram, simplesmente, votados ao abandono em matas e florestas.

Nos séculos XVII e XVIII, o internamento em asilos, hospícios ou prisões era a opção face à deficiência, pois esta era entendida como uma falha moral grave inerente à própria pessoa ou aos seus familiares.

Em meados do século XVIII, em França, surgiu a primeira escola pública para alunos surdos e, alguns anos mais tarde, foi criado um instituto para indivíduos portadores de cegueira. É, também nesta época, que surgem, em Portugal, os primeiros institutos e asilos para cegos e surdos.

No início do século XIX, tem lugar a segunda fase, sendo que se passou a considerar que a sociedade era agora responsável pela proteção e apoio à “pessoa deficiente”, nascendo as instituições especializadas para deficientes.

Operou-se uma mudança progressiva da perspectiva assistencialista para a perspectiva clínica.

É, nos finais do século XVIII, início do século XIX que se inicia o período de institucionalização especializada de pessoas portadoras de deficiência, sendo que este marco pode ser considerado como o momento em que nasce o conceito de Educação Especial. Nesta época, dominava a ideia de que era necessário preservar a pessoa dita “normal” da “não normal”, uma vez que, esta última era considerada um perigo para a sociedade, sendo necessário separá-la, segregá-la e discriminá-la.

A apaixonante história do “Menino Selvagem” – Victor, uma criança com deficiência mental profunda, encontrada nos bosques de Aveyron na França, foi “caso de estudo” de Itard (1812-1880), considerado o pai da Educação Especial, o qual defendia a

educabilidade de todos os seres humanos. Porém alguns dos seus pressupostos não se verificaram e as suas ambições saíram frustradas.

Itard procurou desenvolver um método para a educação de “crianças idiotas”, o qual apelidou de método fisiológico.

A ideia da possibilidade da educabilidade de todo o ser humano reforça a generalização de que a educação é um direito de todos.

A filosofia da pedagogia, enquadrada na Educação Especial desse período, de acordo, com Fernandes (2002), preconiza: a individualidade do ensino, sendo a criança que determina as técnicas a utilizar; a perspectiva desenvolvimentista da organização do trabalho (do mais simples para o mais complexo); a estimulação sensorial; a organização do meio envolvente; o recurso a técnicas de reforço, como recompensa do comportamento desejado; a promoção de autonomia e independência, valorizando o ensino funcional.

Em fins do século XIX e na primeira metade do século XX, regista-se nova mudança na conceção teórico-prática, considerando-se agora que a criança deficiente pode ser educada e pode aprender. É neste período que surgem centros específicos funcionando segundo o tipo de deficiência (mentais, motores, cegos, surdos...).

A colocação de deficientes em instituições irá prolongar-se até meados do século XX. É visível a necessidade de resolução do problema - surgem instituições especiais, onde são colocadas muitas crianças segregadas e rotuladas de acordo com a sua deficiência (Correia & Cabral, 1999).

De acordo com Ferreira (2007, p.21), a Segregação é *“(...)o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos com incapacidade (...) o ensino era exclusivamente assegurado por professores em espaços separados(...)”*.

Constatou-se uma alteração da perspectiva assistencial, para uma perspectiva clínica a qual foi apontando para uma maior preocupação e atenção com as causas terapêuticas e educativas.

Nas décadas de 30/40, do século XX, inicia-se a terceira fase, de vertente essencialmente educativa, que se baseia na procura de soluções pedagógicas adequadas e ajustadas. É nesta fase que se pode falar da criação de um subsistema educativo – o Ensino Especial Público.

É neste momento que, no mundo ocidental, se expande o conceito de Escola Pública de frequência “praticamente obrigatória”. Porém, a criança/jovem com deficiência era excluída do carácter de frequência obrigatória. É, também, nesta altura que a sua frequência contribui para que se proceda a um rastreio e à identificação das diferentes problemáticas, levando à reorganização das instituições de atendimento e à criação de classes especiais que funcionam em paralelo às escolas regulares.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, começa a ser visível a existência de um certo número de alunos que demonstravam alguma deficiência, manifestando dificuldade em acompanhar o ritmo normal e apresentar rendimento equiparável ao das restantes crianças da sua faixa etária. É aqui que surge a ideia da pedagogia diferencial, uma educação especial institucionalizada, com base nos níveis de capacidade e diagnosticada em termos de quociente intelectual.

Nos anos 40, do século passado, em Portugal, surge o primeiro Centro de Observação Diagnóstico Médico-Pedagógico, para as então consideradas “crianças anormais”, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira, e são criadas as primeiras classes especiais, as quais funcionam anexas à escola pública.

A partir dos anos 60, do século passado, surge a quarta fase. Mais uma vez as mudanças sociais, económicas, políticas e culturais vigentes nas sociedades ocidentais

irão contribuir e condicionar a utilização de novas abordagens pedagógicas ao nível da Educação Especial.

É nesta época, que a educação das crianças com deficiência irá passar a estar inserida nas estruturas do ensino regular – a perspectiva de segregação dá lugar à perspectiva de integração.

Na segunda metade do século XX, ocorrem alterações no campo da Educação Especial, nomeadamente com o surgimento de Associações de Pais, reguladas por legislação específica, que permitem a consciencialização e valorização do papel ativo das famílias no processo educativo e nas respetivas escolhas.

A integração pressupõe a “normalização”, procurando uma atitude que englobe a criança com Necessidades Educativas Especiais (física, social e pedagogicamente) no ensino regular.

Madureira e Leite (2003) consideram que a integração não se deve basear apenas na integração escolar e assinalam quatro formas distintas de integração: a integração física, integração funcional, integração social e integração na comunidade.

A integração da criança com Necessidades Educativas Especiais na Escola Pública tem lugar com a publicação da *Public Law 94-142*, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América (1975) e o *Warnock Report*, publicado em 1978, no Reino Unido. Neste relatório, são identificados três formas principais de suporte: informação, conselho e ajuda prática.

Inicialmente, em Portugal, o movimento para a integração de crianças e jovens deficientes foi apenas pontual e desenvolveu-se na década de 70. Em 1972, são criadas as Divisões do Ensino Especial do Básico e Secundário (DEEB/DEES) e as Equipas de Ensino Especial Integrado surgem em 1976, com o objetivo de “(...)promover a

integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência(...)” (Correia & Cabral, 1999).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro), publicada no ano de 1986, foi fortemente influenciada pela *Public Law* (94-142) e pelo *Warnock Report*. Define o quadro geral do Sistema Educativo Português, os seus princípios bases e estabelece a Educação Especial, como uma modalidade específica de educação escolar que, segundo se encontra definido no artigo 17º, “(...)visa a recuperação e integração socioeducativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais específicas (...)”.

1.2 - Inclusão

"A escola inclusiva é aquela que aceita todos os alunos"

(Thomas, 1997 p.103)

O conceito de inclusão surge em 1986, nos Estados Unidos da América, pela apresentação de um relatório/estudo, que descrevia a correlação entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento e aproveitamento escolar.

A inclusão procura a promoção do sucesso pessoal e escolar de todos os alunos sem exceção, recusando concepções políticas, sociais e culturais que valorizem práticas educativas de exclusão e segregação.

A escola inclusiva baseia-se na existência de um sistema inclusivo, direcionado para a busca de respostas ajustadas às necessidades individuais, centradas numa pedagogia diferenciada, adaptada às necessidades dos alunos (Correia, 2003).

O conceito de inclusão engloba um dos objetivos fulcrais da educação: o facto de toda a criança, independentemente das suas características, ter o direito a ser incluída na vida educativa e social gera a necessidade da análise das necessidades educativas dos alunos e o desenvolvimento de estratégias adequadas às suas dificuldades.

A Declaração de Salamanca, elaborada no Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizado pelo governo Espanhol, em colaboração com a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural, Organization), em 1994, define que o conceito de Necessidades Educativas Especiais abrange ” (...) *todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares (...)*” (1994:17).

A década de 90 apresentou-se pródiga, no campo da legislação, operando-se mudanças significativas, tanto em Portugal, como em muitos países Europeus:

- O Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro, que se refere à escolaridade obrigatória e gratuita;
- O Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto, clarifica os princípios inovadores, no campo da integração escolar, das crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- A Portaria nº611/93, de 29 de junho, aplica o disposto no DL 319/91 às crianças que frequentam os Jardins de Infância e o Ensino Mediatizado;
- O Despacho 105/97, de 1 de julho de 97, estabelece o enquadramento dos apoios educativos, adotando os princípios orientadores da educação inclusiva, pela Declaração de Salamanca (1994);
- O Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro, estabelece os princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico e no artigo 10º e 11º, distingue os

alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente e a diversidade das ofertas educativas, promovendo a gestão flexível do currículo, e consequentemente a adequação à especificidade de cada aluno;

- O Despacho nº7520/98, de 6 de maio, dá lugar à criação das Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos e define as competências, equipamentos e organização das respostas educativas para estes alunos;
- O Despacho conjunto nº891/99, de 19 de outubro, faz o enquadramento legal da Intervenção Precoce, direcionada a crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento;
- O Decreto-Lei nº20/2006, de 31 de janeiro, cria o grupo de recrutamento para a Educação Especial;
- A Resolução do Conselho de Ministros nº120/2006, de 21 de setembro, aprova o I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência e Incapacidade (IPAIPDI 2006-2009), referindo um conjunto de medidas e propostas de atuação, na área da deficiência e incapacidades;
- O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, revoga o Decreto-Lei 319/91, define os apoios especializados para alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter prolongado.

O Decreto-Lei 3/2008, no seu preâmbulo, explicita que se insere num paradigma inclusivo e que os apoios especializados procuram dar resposta às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas, ao nível da atividade e participação, num ou em vários domínios da vida, decorrentes das alterações funcionais e

estruturais, de caráter permanente, resultando de dificuldades continuadas devendo ser mobilizados serviços especializados, com vista à promoção biopsicossocial.

A dimensão biopsicossocial é introduzida neste Decreto, ou seja, a avaliação não se baseia apenas nas incapacidades que possui, ou no meio em que se insere, mas terá em conta uma abordagem que contemple igualmente os fatores externos, tais como as atitudes, sistemas e serviços que poderão ser entendidos como barreiras ou facilitadores.

Uma das alterações mais marcantes é a possibilidade de criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, bem como Unidades de Ensino Estruturado, para a educação de alunos com Perturbações do Espectro de Autismo e Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos Portadores de Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita (artigo 4º, pontos 2 e 3).

A avaliação das crianças e jovens, tendo como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF – Organização Mundial de Saúde), foi outra das alterações introduzidas.

Para os alunos, que revelam possuir outras necessidades pedagógicas são encontradas respostas educativas específicas – Planos de Recuperação, Acompanhamento e Desenvolvimento, para os alunos do Ensino Básico; os Cursos de Educação e Formação e a constituição de turmas de Percursos Curriculares Alternativos, no âmbito do Ensino Básico, regulados por legislação específica (Despacho Normativo 50/2005; Despacho Conjunto nº453/2004; Decreto-Lei nº6/2001, com as alterações do Decreto – Lei nº209/2002):

- Despacho Normativo nº24-A/2012, de 6 de dezembro, regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do Ensino Básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e

cooperativo, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos;

- Despacho Normativo n.º13/2014, de 15 de setembro, que revoga o anterior Despacho Normativo n.º24-A/2012, de 6 de dezembro. Estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos, aplicáveis às diversas ofertas curriculares do Ensino Básico e do Ensino Secundário, ministradas em estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo.

A implementação de um modelo inclusivo não se pode basear apenas na legislação vigente, mas sim numa planificação sistemática e flexível, apoiada por recursos materiais e humanos que utilizem estratégias interventivas adequadas e ajustadas às necessidades e competências, procedendo a uma avaliação efetiva, com vista à promoção do sucesso educativo de todos os alunos, numa escola que saiba realizar uma discriminação positiva, “(...) *Todos temos o direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza*(...)” (Santos, 2001, citado por Rodrigues, 2003, p.94)

Inclusão é “*um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática.*” (Leitão, 2010, p.1)

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular representa não só a integração física ou a inserção em ambientes e contextos educativos junto dos seus pares, mas acima de tudo “*encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluindo com Necessidades*

Educativas severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais." (Correia, 2003, p.21)

A investigação sobre as escolas inclusivas salientou alguns fatores que assumem uma maior incidência na mudança das escolas. Os principais são os seguintes: a adequação do Currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, uma liderança efetiva, a modificação da cultura e da organização da escola e um compromisso de mudança. (Rodrigues, 2001)

Neste sentido, os docentes devem optar por estratégias de ensino que permitam, tendo em conta a especificidade de cada um destes alunos, promover a sua inclusão efetiva no contexto escolar.

Segundo o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE, 2003), as práticas pedagógicas promotoras de uma sala inclusiva incidem no ensino cooperativo entre docentes e alunos; resolução cooperativa de problemas; organização de grupos heterogêneos e ensino efetivo, baseado no Currículo Comum, incluindo Programas Educativos Individuais, pelo que tem, necessariamente, de existir uma "ponte" entre os diferentes contextos educativos e sociais.

Nesta linha, as escolas só poderão ser consideradas inclusivas, se estabelecerem uma relação de verdadeira colaboração entre os vários elementos, numa postura de respeito pela diferença, de tolerância e aceitação. Resumindo, as escolas devem proporcionar uma atmosfera que possibilite a cada criança desenvolver um sentimento de pertença, como membro ativo da sua comunidade escolar, a quem são facultadas oportunidades de desenvolvimento e de manutenção das relações sociais. Se não se operacionalizar uma mudança efetiva nas atitudes dos professores e se estes não defenderem e acreditarem na conceção de Escola Inclusiva, esta nunca será verdadeiramente implementada.

Rodrigues e Magalhães (2007) salientam que são diversos os estudos que apresentam claras vantagens da Escola denominada para todos, sendo que o impacto desta parece ser bastante positivo para os diversos intervenientes neste processo, nomeadamente as crianças com necessidades especiais e respetivas famílias e as crianças com desenvolvimento “dito normal” e suas famílias.

De acordo com Morgado e Silva (1999), a implementação e o sucesso da inclusão estão dependentes das atitudes evidenciadas por parte do corpo docente responsável pelo ensino dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Neste sentido, é fundamental a sensibilização, a mobilização, a participação, o envolvimento, ou seja, uma articulação efetiva entre os diferentes intervenientes no processo, uma vez que têm um papel relevante na condução de uma inclusão bem-sucedida.

De acordo com Ladeira e Amaral (1999), as estratégias de ensino aplicadas em contexto de sala de aula devem ser pensadas e organizadas tendo em conta a diferenciação de estratégias a utilizar.

Segundo Correia (2003), para a concretização da filosofia inclusiva, o papel do Docente Titular de Turma deve conciliar-se com o papel do Professor de Educação Especial, com os Pais/Encarregados de Educação, para que todos, de forma colaborativa, possam construir e aplicar estratégias que promovam o sucesso escolar.

De acordo com Peters (2003), numa sala de aula inclusiva, o professor conhece e dá resposta aos vários ritmos de aprendizagem, flexibiliza o currículo para o tornar acessível a todos os alunos, organiza a sala de aula e utiliza estratégias pedagógicas inovadoras que promovam a colaboração e o apoio mútuo entre os alunos.

Neste contexto, a inclusão ocorrerá pela diferenciação pedagógica, importando saber o que faz o Professor, o que faz a turma, o que faz a escola para fomentar e impulsionar

o sucesso educativo, independentemente do défice da criança ou do problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo.

2 - EDUCABILIDADE COGNITIVA

O movimento em torno da escola inclusiva procurou promover o desenvolvimento da escola a todos os níveis e para todos os alunos.

Inclusão é *“a proposta que pretende consubstanciar a simultaneidade do espaço e do tempo pedagógico para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da escola pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade.”* (Ferreira, 2002, citado por Rodrigues, 2007 p.24)

A criação/implementação de um modelo inclusivo deverá envolver várias entidades – (Estado, comunidade, família, escola e aluno) que promovam a qualidade dos percursos educativos a todos os sujeitos.

Citando Martins. (2009, p.14). *“(...) a inclusão não é nem um local, nem um método de ensino; é uma filosofia de apoio à aprendizagem das crianças. A filosofia inclusiva engloba todo o sistema educativo e baseia-se na crença de que todas as crianças podem aprender e atingir os objetivos propostos.”*

Se é verdade que há ganhos significativos e que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) parecem obter melhores resultados académicos e sociais quando integrados em estruturas educativas inclusivas, também promove, em todos os alunos, o desenvolvimento de atitudes e valores positivos perante a diferença e a diversidade incrementando atitudes de colaboração e cooperação.

A organização e gestão da sala de aula com qualidade inclusiva, segundo Morgado (2003), deverá promover:

- a construção de um clima positivo e favorável à aprendizagem;
- o planeamento criterioso, a nível curricular e a estruturação de atividades;
- utilização de modelos diversificados (a turma, trabalho de grupo e trabalho individual);
- organização do espaço de acordo com os objetivos curriculares;
- o estabelecimento de rotinas de sala de aula adequadas;
- recurso a tarefas e atividades diversificadas;
- o estabelecimento de um clima de alegria e satisfação; gestão eficiente do tempo;
- manutenção cuidada e agradável; definição de tarefas e ritmos na realização;
- partilha com os alunos dos objetivos definidos;
- disponibilização de informação e retorno formativo e estímulo à autoavaliação;
- estímulo de autonomia e de aprendizagem por motivação intrínseca; expressão de expectativas elevadas para todos face à aprendizagem e ao comportamento;
- regulação da aprendizagem, tendo em conta as necessidades dos alunos e utilização da observação e avaliação para informar o planeamento;
- reflexão constante sobre teorias, modelos de aprendizagem e práticas pedagógicas.

Para que a implementação efetiva destas práticas se concretize será necessário que os professores tenham acesso a uma formação adequada que lhes permita ganhar confiança e segurança profissionais.

A planificação da intervenção junto de crianças com graves comprometimentos cognitivos terá de ter em consideração que a criança com NEE não aprende de forma igual às restantes, pois as dificuldades cognitivas, sensoriais, motoras, comunicativas e comportamentais influenciam o seu desenvolvimento global.

Cabe ao docente reconhecer a forma como a criança aprende, como processa a informação, ou seja, como analisa e organiza os ambientes e contextos, conhecer as condições ótimas de aprendizagem, saber os tempos que necessita para responder a estímulos.

É, também, importante conhecer a capacidade de atenção das crianças, ou seja, saber como cativar a sua atenção, saber como se distrai, quando está atenta, tal como os tipos de ajuda que prefere e os mais eficazes, que tipos de pistas e quais as ajudas físicas a utilizar.

Conhecer o ambiente de aprendizagem no qual a criança se insere (casa, escola, família) é também significativo para definir prioridades e estratégias, permitindo que a criança desenvolva as suas capacidades.

Partindo desta aceção, a ação do docente tem que estar assente num *“processo reflexivo de planificação-ação-avaliação, em função do contexto real em que ocorre, encorajando a criticidade e a construção colaborativa de saberes e promovendo a negociação de papéis e decisões”* (Vieira et al., 2006 p.17).

O processo de desenvolvimento da criança com graves comprometimentos cognitivos encontra-se dividido em seis áreas de intervenção: socialização, comunicação, autonomia, motricidade, cognição e estimulação sensorial. Cada uma destas áreas apresenta o seu próprio desenvolvimento sequencial, contudo os progressos registados numa das áreas poderão, eventualmente, afetar a evolução de uma outra área.

De acordo com Pereira (2005), os ambientes são um elemento de enorme importância a ter em conta na organização do processo de aprendizagem, sendo essencial estruturá-las de forma a: criar oportunidades para o aluno poder interagir positivamente com as pessoas e os objetos e efetuar aprendizagens significativas, ajudar o aluno a perceber que pode ter um papel ativo, auxiliar o aluno a apreender a informação relevante que lhe é facultada pelos contextos e dar sentido às expectativas que vivencia.

Na organização das atividades é importante adequá-las à faixa etária dos alunos, evitar a excessiva quantidade de ruídos, ter uma rotina com princípio, meio e fim e que as mesmas sejam planeadas tendo como objetivo a verdadeira participação do aluno.

3 - UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO (UEE)

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro regulamenta o quadro legislativo da Educação Especial, em Portugal, definindo com rigor a população alvo da Educação Especial circunscrevendo-a *"às crianças e jovens que apresentam Necessidades Educativas Especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios"*. No âmbito da organização das escolas, este Decreto estabelece algumas escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, bem como para o ensino de alunos cegos e com baixa visão. Possibilita, igualmente, a criação de Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, bem como para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

O artigo 26º, refere que *"as Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em Escolas ou Agrupamentos de Escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas."*

Constituem objetivos das Unidades de Ensino Estruturado, promover a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares; aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares em ambientes estruturados, procedendo às adequações curriculares necessárias e adotando opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico; assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da

psicologia, de orientação e da mobilidade que necessitar e organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

De acordo com Correia (1999), o Docente do Ensino Regular deverá utilizar estratégias e desenvolver atividades de ensino individualizado junto de crianças com Necessidades Educativas Especiais, mantendo um programa eficaz para o grande grupo e que colabore na integração social de todos.

Pereira (2005) sustenta que a aprendizagem ocorre, sobretudo, a partir das experiências reais da criança, nos ambientes naturais, e da interação que estabelece com as pessoas.

A combinação de limitações acentuadas, apresentadas pelas crianças e jovens com graves comprometimentos cognitivos que frequentam as Unidades de Ensino Estruturado, dificulta o seu desenvolvimento e influencia tanto na forma como funcionam os vários ambientes, como o modo como realizam as aprendizagens. Neste contexto, necessitam de interagir com os ambientes onde se encontram e de comunicar com as pessoas que as rodeiam, com o objetivo de desenvolver e ter acesso a oportunidades educativas.

A sua educação deverá ser analisada numa perspetiva ecológica, pelo que é necessário considerar todos os ambientes que a criança/jovem frequenta, incluindo o familiar e comunitário, sendo que a organização das respostas educativas deverá ter em conta os seguintes pressupostos: as respostas educativas deverão estar adequadas à especificidade de cada aluno; a comunicação é o eixo central de toda a intervenção; a aprendizagem deve basear-se em experiências da vida real.

As crianças/jovens com graves comprometimentos cognitivos não procuram a informação de forma ativa, pelo que tudo o que aprendem tem de lhe ser ensinado.

Para Pereira (2004), é preciso que os parceiros de comunicação no geral e os Docentes, em particular, encontrem a melhor forma de proporcionar à criança:

experiências significativas organizadas e diversificadas; garantir que a informação fornecida e as competências a desenvolver sejam úteis e contribuam para aumentar a sua independência na vida futura; acautelar a generalização das aprendizagens efetuadas a todas as situações significativas, transmitir informação, utilizando formas de comunicação que respondam às necessidades individuais da criança/jovem.

3.1 - Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

As Unidades de Ensino constituem um recurso pedagógico das escolas e/ou Agrupamentos de Escolas que, com base num ensino estruturado, procuram criar um ambiente previsível e acessível, ajudando na comunicação, interação e desenvolvimento de aprendizagens. Trata-se de uma resposta educativa específica que visa a melhoria da qualidade de vida das crianças/jovens com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), aumentando o seu nível de autonomia e participação na escola junto do seu grupo de pares, bem como na promoção da sua inclusão na sociedade.

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) consistem num distúrbio na área do neuro-desenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades específicas ao nível da comunicação e da interação, associadas a dificuldades em recorrer à imaginação, em aceitar alterações de rotinas e dinâmicas relacionadas à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações conduzem a um défice de flexibilidade do pensamento e uma especificidade na forma de aprender que comprometem, sobretudo, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio.

Atualmente, considera-se que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas decorrem, também, do modo como são aceites e compensadas pelo meio ambiente (Jordan, 2000).

Neste contexto, a inclusão de crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo em meio escolar requer, essencialmente, a prestação de apoios diferenciados e adequados que se ajustem a essa forma específica de pensar, aprender e agir.

3.1.1 - Perturbações do Espectro do Autismo

(...) As crianças autistas têm, sim um fascínio que reside em parte no sentimento de que dentro delas quem sabe onde, deve haver uma chave que abrirá o tesouro escondido. O investigador hábil encontrará de facto um tesouro (...) mas neste tesouro será cada dia de trabalho e o humanismo que pomos nele, nem sempre ouro! Em resposta à nossa dedicação podem dar-nos a chave para a linguagem humana, que é a chave para a própria humanidade (...) Melo (1998, p.41).

O Espectro do Autismo circunscreve um conjunto de problemáticas que resulta antes do nascimento da criança, afetando o cérebro aquando do seu desenvolvimento, o que conduz à existência de vários comportamentos. Algumas das crianças registam um atraso no desenvolvimento global, sendo que, nalguns casos, até aos dois anos de idade, não se verifica qualquer sinal. As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) não respondem a sinais sociais, todavia, podem apresentar capacidades para os apreender. Como esta área de aprendizagem está bloqueada, as crianças necessitam aprender estas competências de outra forma. As áreas afetadas por esta perturbação são duas: os deficits sociais de comunicação e os comportamentos repetitivos e restritos.

Deste modo, é atribuída importância revelante à intervenção precoce, para que a criança possa ter delineado um programa de educação adequado às suas necessidades. Inicialmente, o rastreio poderá ser feito por volta dos 18 meses, e uma avaliação diagnóstica completa aos 30 meses (Frith, 2005).

Em 1940 Leo Kanner e Hans Asperger, foram os primeiros autores a falar em autismo. Rimland's, em 1964, contraria a ideia de que as crianças com autismo apresentavam atraso mental e defende a sua capacidade de aprender. Rutter introduz mecanismos para proceder a uma avaliação diagnóstica do Espetro de Autismo, sendo esta avaliação utilizada a nível mundial, o que virá a contribuir para o desenvolvimento dos primeiros estudos sobre os fatores genéticos do autismo (Frith, 2005).

O primeiro estudo científico reconhecido internacionalmente foi conduzido pelo pedopsiquiatra Leo Kanner, em 1943, ao estudar um grupo de crianças que revelavam um comportamento divergente do da maioria. Denotando uma aparência física normal, manifestavam um isolamento profundo. O autor salientou um conjunto de comportamentos, aparentemente característicos, demonstrados pelas crianças que constituíam a amostra. A este conjunto de comportamentos Kanner definiu como Autismo, a qual se diferenciava das outras perturbações de desenvolvimento (Hewitt, 2006).

Kanner verificou, igualmente, que as crianças tinham incapacidade para estabelecer um relacionamento interpessoal, acusando atraso na aquisição da fala, e usando pronomes na terceira pessoa para falarem de si próprios.

As Perturbações do Espectro do Autismo traduzem-se por disfunções graves e precoces do neuro-desenvolvimento que persistem ao longo da vida, podendo coexistir com outras patologias.

Muito embora a diversidade dos estudos existentes e de se verificar que a causa biológica está bem fundamentada mantêm-se ainda em aberto qual a etiologia precisa

que desencadeia um quadro clínico de autismo. Contudo, é consensual que esta perturbação evidencia uma origem multifatorial, devendo ser considerados fatores genéticos, pré e pós-natais, com uma combinação complexa que provoca uma grande variação na atitude e no comportamento (Oliveira, 2005).

Na opinião de Wing (1996), as Perturbações do Espectro do Autismo caracterizam-se na sua tipologia por uma tríade clínica de perturbações que afetam as áreas da comunicação, da interação social e do comportamento.

A designação de "Espectro do Autismo" aplica-se quando nos referimos a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neuro comportamentais, pretendendo caracterizar o facto de, para além de um conjunto fixo de características, o autismo se manifestar através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade. Todavia, aplica-se a denominação de Autismo para definir o espectro das perturbações.

Percecionar esta diversidade de combinações é essencial para compreender os indivíduos com Autismo e as suas necessidades particulares. Sendo possível realizar um diagnóstico clínico baseado no conjunto de sintomas, não há uma regularidade, pois não existem dois indivíduos afetados do mesmo modo, pelo que não constituem um grupo homogéneo.

Oliveira (2005) refere que, embora se desconheça qual o número de indivíduos afetados com autismo, os estudos mais recentes apontam que a sua prevalência é de um em cada mil, ocorrendo com maior incidência nos indivíduos do sexo masculino (três rapazes para uma rapariga).

O diagnóstico desta perturbação é ainda realizado pela avaliação direta do comportamento do sujeito, baseando-se em critérios clínicos estabelecidos nos Sistemas de Classificação do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM V 2013) e do CID-10- Classificação Estatística das Doenças e Problemas Relacionados

com a Saúde (1992-1994), ambos consideram que existe em espectro da condição autista, que se fundamenta numa perturbação do desenvolvimento que engloba:

- Perturbação Autística (Autismo de Kanner, Autismo infantil ou Autismo Clássico);
- Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger);
- Perturbação desintegrativa da segunda infância;
- Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico);
- Síndrome de Rett.

A nova edição do DSM V trouxe uma nova estrutura de sintomas e a tríade de sintomas que modelava *deficits* de comunicação separadamente de prejuízos sociais do DSM-IV, foi substituído por um modelo de dois domínios composto por um domínio relativo a deficit de comunicação social e um segundo relativo a comportamentos/interesses restritos e repetitivos.

Além disso, o critério de atraso ou ausência total de desenvolvimento de linguagem expressiva foi eliminado do DSM-V, uma vez que pesquisas mostraram que esta característica não é universal, nem específica de indivíduos com PEA.

O sujeito com Perturbação do Espectro do Autismo apresenta um modo muito específico de pensamento e do funcionamento devido à forma como o autismo interfere no seu desenvolvimento, o qual se traduz por dificuldades em compreender e responder de forma adequada às diferentes situações do meio ambiente, selecionar e processar informação pertinente e responder a estímulos sensoriais (hipo ou hipersensibilidade).

O autismo pode manifestar-se tanto em indivíduos que apresentem dificuldades severas de aprendizagem, como em outros com nível intelectual elevado, sendo que alguns indivíduos com PEA (Perturbação do Espectro do Autismo), poderão alcançar sucesso académico, com um bom percurso escolar, obter êxito a nível profissional, não

deixando de manifestar dificuldades de interação social e de comunicação, necessitando de ajudas, ao nível da adaptação ao meio. Todavia, outras há que apresentam dificuldades na aprendizagem, necessitando de ajuda e apoio direto e individualizado para efetuar simples tarefas rotineiras do dia a dia.

Para além de dificuldades no domínio da comunicação/interação social e comportamental, os indivíduos com PEA podem apresentar dificuldades específicas, sobretudo processamento sensorial, capacidade de processamento sensorial, capacidade de atenção, sequencialização, motivação, resolução de problemas, memorização, cognição social e linguagem.

O reconhecimento destas características permite reconhecer que os alunos com PEA precisam de respostas educativas ajustadas e diferenciadas que incidindo nas suas áreas fortes, proporcionam a estimulação adequada para promover as aprendizagens, minimizando as dificuldades de comunicação e interação e os problemas de comportamento.

4- INTERVENÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Para que as escolas possam responder às necessidades de todos os alunos é necessário encontrar a forma de orientação na procura de soluções. Assim, as escolas têm que se apresentar como organizações nas quais todos os intervenientes no processo educativo devem participar na tarefa de aprender, sempre num ambiente de cooperação. Segundo Benavente (1993), as práticas pedagógicas devem ocorrer em diferentes espaços educativos, onde se possam proporcionar trocas de experiências, considerando que

diferenciar não é individualizar o trabalho do professor face ao aluno, as regulações e os percursos é que deverão ser individualizados.

A publicação do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, abreviadamente designado por SNIPI, o qual consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças [entre os 0 e os 6 anos de idade] com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento. Este apoio é prestado por Equipas Multidisciplinares que programam, em estreita colaboração, a sua intervenção. Os pressupostos teóricos em que assenta a Intervenção Precoce são a de um Modelo Ecológico Transacional, no qual se enfatiza a importância que têm no desenvolvimento da criança, os diferentes contextos onde ela se insere, tratando-se do modelo proposto por Bronfenbrenner.

Nos modelos e meios de intervenção com crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo, os princípios gerais de intervenção educativa assentam principalmente no conhecimento do Autismo, no Ensino Estruturado, na diretividade e flexibilidade da ação educativa, na consistência e na coerência por parte do professor, pais e todos os intervenientes no processo educativo, aprendizagem ativa e reforço positivo. Nas nossas escolas, o Ensino Estruturado é aplicado através do Programa TEACCH - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação, o qual consiste num sistema de organização do espaço, dos materiais e das atividades, tendo por objetivo facilitar os processos de aprendizagem e de independência. As áreas que habitualmente compõem uma sala TEACCH são: Área de Transição; de Aprender; de Trabalhar; de Brincar; do Computador; de Trabalho de Grupo e Reunião.

É fundamental proceder a uma avaliação formal e informal de cada aluno para poder determinar e implementar o programa, devendo a planificação da intervenção ser adaptada às necessidades de cada aluno, aos seus diferentes níveis de funcionamento, centrando-se na valorização das suas áreas fortes.

4.1 - O Ensino Estruturado

O Ensino Estruturado assenta num dos aspetos mais relevantes do modelo TEACCH. Este modelo surgiu como sequência de um projeto de investigação que procurava ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que apoiassem crianças com autismo. O modelo TEACCH foi desenvolvido por Eric Schopler, em 1970, na Carolina do Norte - Estados Unidos da América.

O objetivo principal deste modelo consiste em ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas, de forma a alcançar uma maior e melhor autonomia.

Numa visão educacional, o modelo TEACCH centra-se no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Incide nas áreas fortes, usualmente encontradas nas pessoas com PEA, tais como o processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais, podendo ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento.

Trata-se de um modelo flexível que se ajusta à maneira de pensar, agir e aprender destas crianças e jovens, proporcionando a utilização de estratégias adequadas às necessidades individuais.

O Ensino Estruturado apresenta-se como o conjunto de princípios e de estratégias, que através da adequação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, conduzem a uma organização interna que facilita a operacionalização dos processos de aprendizagem e de autonomia dos indivíduos com PEA, reduzindo a ocorrência de problemas de comportamento.

A criação destas Unidades possibilitou que todos os alunos frequentassem a escola regular. Assim, é muito importante que sejam entendidas *“como um recurso que está ao serviço da comunidade escolar e que os alunos, para quem foram criadas, façam as atividades que são capazes de realizar nas suas turmas de origem, com os seus colegas do ensino regular, como a legislação, aliás prevê.”* (Silva, 2009, p.147)

Na opinião de Silva (2009), se não se respeitar o verdadeiro intuito subjacente à criação das Unidades de Ensino Estruturado, corremos o risco de as subverter e transformar em autênticos pólos de exclusão.

O Ensino Estruturado procura fornecer uma informação clara e objetiva das atividades e rotinas, estabelecer um ambiente previsível e sereno, responder à sensibilidade do aluno face aos estímulos sensoriais, desenvolver tarefas que o aluno consegue executar, promovendo a sua autonomia.

As normas orientadoras da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - DGDCI (2008) definem que a estrutura física, ou seja, o espaço e/ou o ambiente de ensino-aprendizagem, deve ser estruturada, de forma visualmente clara, com fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que o aluno receba informação e se organize da forma mais autónoma possível, garantindo a estabilidade necessária à realização das aprendizagens.

Segundo as normas orientadoras da DGIDC (2008), as diferentes áreas deverão estar delimitadas de forma clara e objetiva para que o aluno possa percecionar tanto o meio como a relação com os acontecimentos, identificando cada um dos espaços. Assim, na

Unidade de Ensino Estruturado poderão ser definidos diferentes espaços, pelo que o espaço existente e as necessidades dos alunos estão na base da estruturação do ambiente físico e na criação das áreas que se considerem cruciais à otimização de um espaço educativo estruturante.

A organização do tempo é conseguida através da criação de um horário, o qual facilita a comunicação e interiorização de conceitos, permite transmitir ao aluno a noção de sequência, indicando as tarefas e rotinas diárias, permitindo-lhe antecipar e prever, o que irá diminuir e/ou evitar atitudes de ansiedades e posturas disruptivas.

De acordo com as normas orientadoras da DGIDCI (2008), o horário deve ser estabelecido em função de cada aluno, podendo ser adaptado e ajustado aos diferentes níveis de funcionalidade, todavia, e independentemente do nível de funcionalidade de cada criança/jovem com PEA, a palavra escrita deve sempre constar dos horários que devem ser elaborados com recurso aos objetos reais, partes dos objetos reais, miniaturas, fotografias, imagens desenhadas, pictogramas, palavras escritas.

Se o horário estabelece a sequencialidade das atividades diárias, o plano de trabalho irá indicar as tarefas que deve realizar em cada uma das áreas. O plano de trabalho deve estar adaptado ao nível de funcionalidade de cada aluno e apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita, baseando-se numa rotina securizante que permite adquirir a noção de princípio, meio e fim, possibilitando a visualização das tarefas a realizar, sendo que a pista visual se reveste de uma ferramenta que proporciona ao aluno trabalhar autonomamente.

O cartão de transição indica ao aluno que se deve dirigir à área de transição para receber informação sobre nova tarefa. Poderá ser um objeto, cartão do nome, o símbolo do horário, ou qualquer outra pista visual ajustada ao nível de funcionalidade do aluno que deve ser entregue no final do plano de trabalho, ou ser entregue pelo adulto.

As normas orientadoras da DGIDCI (2008) definem diferentes áreas de intervenção e atuação. A área de transição é o espaço onde estão definidos os horários individuais que estabelecem as atividades diárias de cada aluno. São pistas visuais que informam sobre onde, quando e o que fazer.

Torna-se possível planificar, com previsibilidade, as várias mudanças que podem surgir ao longo do dia, ajudando o aluno a ultrapassar a resistência à mudança ou às alterações nas rotinas. Facultar ao aluno a noção de sequência temporal, ajuda na compreensão de ordens verbais, diminuindo os problemas de comportamento e facilitando o desenvolvimento da autonomia.

A área do aprender é o espaço reservado ao ensino individualizado, ausente de estímulos e distrações, onde se procura desenvolver a atenção e a concentração, permitindo que novas competências e tarefas sejam exploradas e consolidadas. as estratégias utilizadas são de carácter demonstrativo, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos, sempre que possível associadas aos interesses e motivações dos alunos.

O Plano de trabalho deve estar visível e os símbolos devem corresponder com as tarefas a desenvolver.

A área de trabalhar é a área na qual se procura que o aluno concretize, de forma autónoma, as aprendizagens já adquiridas. Cada aluno deve possuir a sua própria área de trabalhar. Nesta área, também deve ter um plano de trabalho que através de informação visual estabelece o que fazer e qual a sequência para a concretização das atividades.

A área de reunião destina-se a desenvolver atividades que, garantindo a planificação e a estrutura, promovem a comunicação e interação social. A reunião pode efetivar-se em diferentes momentos, sendo para todos, ou para a maioria dos alunos, que se encontrem na Unidade. Nesta área, poderão ser explorados o tempo, o calendário, mapa de presenças, exploração de objetos, imagens, sons, aprender canções, ouvir histórias,

aprender a escolher, organizar/relatar experiências vividas, planificar e introduzir novos temas, generalizar aprendizagens coletivas.

A área de trabalhar em grupo é a área na qual se poderá desenvolver atividades conjuntas, dando-se prioridade ao desenvolvimento de atividades expressivas (musicais, plásticas, jogos de grupo...). Todos devem participar, independentemente do seu nível de funcionalidade, com vista ao desenvolvimento de interações com os seus pares, aprendendo a esperar pela sua vez, a fazer escolhas e a generalizar aprendizagens.

A área de brincar ou de lazer é destinada ao relaxamento, aos momentos de espera, permitir as estereotipias, aprender a brincar (na presença do adulto), trabalhar o jogo simbólico. Deve haver materiais apropriados, tais como: tapetes, almofadas, sofás, brinquedos diversos, músicas e todos os que se considerem adequados. Este é o local proposto para a chamada "inclusão inversa", na qual os pares da escola desenvolvem atividades modelo.

A área do computador pode ser explorada autonomamente, com ajuda ou em parceria, permitindo à criança/jovem aprender a esperar pela sua vez, e a realizar atividades partilhadas.

As Tecnologias de Informação e Comunicação permitem ultrapassar dificuldades de representação gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e motivação. As Tecnologias de Informação e Comunicação permitem, igualmente, melhorar a coordenação óculo-manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos e a otimização de meios aumentativos e/ou alternativos de comunicação.

Segundo as normas orientadoras da DGIDCI (2008), a criação das Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA) não poderão nunca ser consideradas uma turma de referência. As UEEA constituem-se como um recurso pedagógico especializado representando uma

aposta educativa específica para alunos do Espectro do Autismo, dos diferentes níveis de ensino.

As UEEA procuram apoiar a educação de todas as crianças/jovens que apresentem perturbações ao nível do Espectro do Autismo, independentemente do grau de severidade ou da apresentação de outras manifestações associadas.

Tendo em linha de conta as características do trabalho a desenvolver e de forma a responder eficazmente às necessidades individuais, é aconselhável que o número de crianças apoiadas por cada Unidade não seja superior a seis.

As Unidades de Ensino Estruturado devem ser criadas tendo em conta a diferenciação pedagógica necessária ao nível da resposta educativa a fornecer aos alunos com PEA, da concentração de alunos com PEA, a existência de um espaço adequado e a garantia de continuidade ao nível dos processos de transição entre ciclos.

As normas orientadoras da DGIDCI (2008) consideram que as UEEA devem ser constituídas por equipas multidisciplinares, as quais devem integrar as famílias, os Órgãos de Gestão, os docentes de Educação Especial. Os docentes Titulares de Turma, Técnicos (psicólogos, terapeutas, fisioterapeutas) e serviços da comunidade que possam responder às necessidades dos alunos.

Segundo a DGIDC (2008, p.35), *"ao nível dos recursos humanos uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Espectro do Autismo deve dispor de dois docentes com formação especializada, dois assistentes operacionais, terapeuta da fala e psicólogo."*

De acordo com as normas orientadoras da DGIDCI (2008), os recursos materiais deverão responder, de forma eficaz, à especificidade da problemática do Espectro do Autismo, devendo ser elaborado e/ou adaptado material específico. Deverá existir material de suporte e apoio informático computador, impressora, *scanner*, *software* educativo e *software* de comunicação aumentativa e alternativa e variados materiais

didáticos e de desgaste. O mobiliário deve permitir a criação de áreas e espaços bem definidos.

As normas orientadoras da DGIDCI (2008) definem que a gestão administrativa e pedagógica das UEEA é da competência dos Órgãos de Gestão dos Agrupamentos de Escolas, devendo acompanhar a metodologia de intervenção aplicada, realizando opções educativos flexíveis e dinâmicas, pressupondo uma avaliação permanente do processo de ensino-aprendizagem, que devem garantir a adequação dos recursos humanos, materiais e dos espaços físicos, organizar e apoiar os processos de transição, entre os vários níveis e ciclos de ensino.

Nos Processos de Transição para a vida pós-escolar pretende-se a aquisição de competências escolares, pessoais e sociais que permitam a sua autonomia na sociedade, em geral, e no mercado de trabalho, em particular.

4.2 - Articulação

O professor está constantemente a relacionar-se com os alunos e hoje é, usualmente, aceite que da qualidade dessa relação dependerá o trabalho e o sucesso dos alunos e do professor. Assim, a supramencionada investigação pretendeu contribuir para a consciencialização de ideias face às atitudes/postura e à adequação do desempenho docente no sentido de responder com maior eficácia à heterogeneidade dos alunos, pois para construir uma sociedade inclusiva, primeiro temos de construir uma escola verdadeiramente inclusiva.

Citando Rodrigues (2001, p.88), “ *A escola do futuro só pode ser tão boa quanto os seus profissionais.*” E na opinião de Bender, Scott & Vail (1995), a partir da

compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma ideia das condutas que eles adotam nas salas de aula.

Etimologicamente, a palavra articulação provém do latim «articulatiōne», que significa “*formação dos nós das árvores*”, pelo que no campo educativo, podemos considerar que esta definição de articulação tem em vista que estes “nós” devem ser considerados como as ações que os docentes proporcionam com o objetivo dos alunos adquirirem competências facilitadoras de um melhor desempenho pessoal, social e académico.

A articulação curricular pode adotar variadas formas sendo, contudo, essencial que elas tenham, como elemento central, a reflexão que, como refere Alarcão (2000, p.20), “*se responsabilize por fomentar ou apoiar um processo formativo-reflexivo da escola sobre si mesma, com vista à qualidade da instituição e da educação que nela se pratica*”.

A articulação curricular – vertical e horizontal - assume, assim, diferentes contornos no contexto escolar, que Alonso (1996, p.22) define como: “*Articulação Vertical: a apresentação do currículo deve mostrar uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar; Articulação Horizontal: na qual a estrutura curricular deve mostrar e possibilitar a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes atividades curriculares, numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência; Articulação Lateral: na qual o desenvolvimento curricular deve contextualizar as atividades na experiência e nas conceções prévias dos alunos, para que possa dar um sentido ao que aprende e ao mesmo tempo, possa tornar funcionais essas aprendizagens, ou seja, possam ser aplicadas e transferidas para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas de vida.*”

As representações que os professores constroem dos seus alunos são muito significativas, pois elas parecem determinar, em parte, as expectativas dos primeiros sobre os segundos. É relevante refletir sobre as atitudes e práticas dos professores, pelo que o estudo desenvolvido se revestirá de um caráter científico pertinente, no contexto das práticas pedagógicas inclusivas.

Bruner, citado por Serrano (2005), clarifica que há necessidade de que a articulação funcional entre Docentes Titulares de Turma e os Professores de Apoio (Educação Especial) seja concretizada de forma criteriosa. Para que a referida articulação se converta numa componente facilitadora da educação inclusiva, aquela deverá ser orientada para a progressiva construção e consolidação de laços reais de cooperação e de colaboração entre os profissionais, entre estes e os alunos e nestes, entre uns e outros.

Todavia, Morgan (1993) defende que, na maioria das escolas, os Professores são colegas apenas no nome, pois cada um trabalha de modo individual, na planificação, preparação das aulas e dos materiais pedagógicos, lutando por conta própria para resolver e ultrapassar problemas curriculares e de gestão.

Igualmente para Roldão (2007), o trabalho colaborativo no plano discursivo parece obter concordância geral entre professores e investigadores. Contudo, no que respeita à aplicação das práticas de trabalho propostas aos alunos, a colaboração e o trabalho conjuntos entre docentes ainda não são muito significativos e pouco fáceis as práticas que se assumem, de facto, como um verdadeiro trabalho colaborativo e cooperativo.

A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser encarada como o elemento chave para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, tal como defende Damiani (2008), quando refere os estudos conduzidos por Creese, Norwich e Daniels (1998) levados a cabo em Inglaterra, apresentando evidências de que as escolas nas quais predomina a cultura colaborativa e

cooperativa são mais inclusivas, ou seja, apresentam menores taxas de insucesso e formas mais concretas de resolução de problemas.

Segundo Serra (2004), a articulação curricular implica uma reflexão conjunta relativamente aos objetivos da atividade, equacionando as vantagens do trabalho cooperativo entre crianças de diferentes níveis, procurando estratégias diversificadas que respondam eficazmente às necessidades educativas de todas as crianças com ou sem Necessidades Educativas Especiais.

A autora salienta que, para que tal ocorra, é necessária a disponibilidade e a flexibilidade dos docentes envolvidos, tornando-os capazes de quebrarem rotinas implementadas e promoverem metodologias diversificadas, recorrendo a diferentes espaços físicos, para além do contexto da sala de aula, favorecendo aos alunos aprendizagens significativas e integradoras.

Ogletree, Bull, Drew e Lunnen (2001) referem que os profissionais, no domínio da educação, encaram obstáculos no que se refere ao funcionamento com sucesso da equipa nomeadamente, diferenças de valores, linguagem profissional e problemas relacionados com a disponibilidade de horário.

O desafio que se coloca passa pela realização de mudanças expressivas ao nível de cultura da escola, na qual se devem estimular formas continuadas de trabalho em equipa, de tomada de decisões, de partilha de ideias e de confronto de expectativas e interesses, tendo em vista objetivos e interesses comuns que se partilham.

Fullan e Hargreaves (2001) defendem que é através da relação entre o trabalho e a interação entre os vários profissionais, que os membros da equipa são capazes de traçar projetos em comum, correspondendo, deste modo, às necessidades de cada aluno.

Para que o trabalho de equipa seja produtivo exigem-se determinadas competências que devem ser permanentemente desenvolvidas, tais como: aprender a viver em

conjunto, a conviver, aprender a questionar o próprio conhecimento, aprender a aprender com o outro. Por último, implica trabalhar o autoconhecimento e a autoestima (Rodríguez, 2004).

Robbins (2002) considera que a equipa deve ser organizada de forma coesa, a partir de um processo de maturidade do grupo, no qual cada interveniente se deve sentir responsável pelo trabalho coletivo. Na tentativa de se tornarem eficientes e eficazes, as equipas devem percorrer o caminho em direção à maturidade.

McCalling (2001) considera que a comunicação e o diálogo constituem dimensões decisivas para a assimilação do trabalho de equipa.

Para Ainscow (1997), o diálogo é mais do que uma simples discussão, faculta formas de interação que estimulam o aparecimento de formas alternativas de encarar tarefas e problemas particulares. Durante estes diálogos, os professores são estimulados a aprender novas formas de reflexão sobre a eficácia daquilo que fazem com os seus alunos. Os diálogos ajudam também os professores a considerar o porquê daquilo que fazem, quais as influências que levaram a determinadas respostas e, como resultado disso, que outras possibilidades foram surgindo. Esta forma de reflexão crítica, realizada em colaboração com os colegas, é especialmente importante na área das necessidades educativas especiais.

Para se proceder a uma articulação ativa, acima de tudo, é necessário que os Docentes encontrem espaços de conversação, reflexão e troca de ideias numa perspetiva de promoção de cenários interessantes e criativos de colaboração, definidos em Alarcão e Tavares (2003 p.61), como *"um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreaajuda, recíproca, aberta, espontânea e autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária."* novas formas de reflexão sobre a eficácia daquilo que fazem com os seus alunos.

Na opinião de Sérgio Niza (2000), só a partir de uma pedagogia diferenciada e centrada na cooperação entre docentes e os alunos, e destes entre si, se poderá pôr em prática os princípios da participação democrática, ou seja, o respeito pelos direitos das crianças. É, pois, importante fazer uso de uma pedagogia centrada no grupo, aceitando, integrando e valorizando a diversidade como fator de enriquecimento global. A educação de crianças e jovens com NEE constitui um esforço de equipa que deve privilegiar a partilha, cooperação, articulação e colaboração.

De acordo com o Programa Educativo Individual (PEI) e as necessidades individuais, a equipa poderá ser composta por diferentes elementos, tais como: docente de educação especial, psicólogo, assistente social, terapeuta da fala, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, a direção da escola, o professor titular de turma e obviamente a família. O envolvimento da família é fundamental e imprescindível para que o aluno com NEE possa crescer emocionalmente, socialmente e academicamente.

Se é verdade que os técnicos envolvidos e os professores devem trabalhar em articulação e cooperativamente, também o ambiente da sala de aula deverá ser propiciador de um contexto de aprendizagem colaborativa.

A análise de tarefas baseia-se numa metodologia proveniente da abordagem behaviorista, a qual pressupõe a decomposição de uma atividade ou atividades nos mínimos comportamentais que a compõem, sequencializando-os, devendo estar adequado ao ritmo de aprendizagem individual.

O conceito de aprendizagem cooperativa resulta dos trabalhos realizados por Vygotsky, o qual defende que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação, pois o aluno não constrói o seu desenvolvimento de forma puramente individual, mas sim através da interação social.

A aprendizagem cooperativa operacionaliza-se pela divisão da turma em pequenos grupos constituídos de forma a permitir a heterogeneidade de competências, possibilitando o desenvolvimento de atividades conjuntas.

5 - CURRÍCULO E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Na opinião de Zabalza (1994) o Currículo é o conjunto dos pressupostos de partida e das metas que se desejam atingir, assim como, do percurso necessário para as alcançar, é também o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que são considerados significativas para serem trabalhados na escola de forma sistemática. Para o autor, há uma grande diferença entre o professor que atua na aula sabendo por que razão faz isto ou aquilo, percecionando qual é o seu contributo para o desenvolvimento integral do aluno, perante o seu progresso no conjunto das matérias e o outro professor que apenas cumpre o seu Programa, deste modo Currículo traduz-se como o conjunto de ações promovidas pela escola, no sentido de criar oportunidades para a aprendizagem.

Na opinião deste autor, é fundamental diferenciar Currículo em sentido amplo e restrito. Desta forma, o Currículo em sentido amplo é entendido como o conjunto de ações desenvolvidas pela escola para promover a aprendizagem dos alunos. Engloba o conjunto de conteúdos a lecionar ao longo da escolaridade e o conjunto das experiências ou percurso desenvolvido pelo aluno. Num sentido mais restrito entende-se Currículo como um plano estruturado de ensino-aprendizagem que engloba a proposta de objetivos, conteúdos e orientações processuais para um determinado nível de ensino.

Para além destas abordagens, importa distinguir três tipos de Currículo:

- **Currículo Formal** – conjunto de atividades organizadas para promover aprendizagens explicitamente definidas e obrigatórias;
- **Currículo Informal** – conjunto de atividades efetivamente realizadas e que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;
- **Currículo Oculto** – processos e resultados da vivência escolar dos alunos, não explicitados nos documentos curriculares e, por vezes, não conscientes, que decorrem da organização e funcionamento da escola e das interações estabelecidas.

Relativamente às diferentes metodologias de intervenção, sobretudo nas crianças com NEE, as adaptações podem efetuar-se tanto no ambiente educativo, como nas estratégias de ensino a implementar, as quais devem ser pensadas de acordo com a especificidade da problemática de cada aluno. As adequações curriculares individuais correspondem a ajustamentos do Projeto Educativo e Plano de Turma às necessidades específicas de determinados alunos, sem pôr em causa os objetivos gerais para cada ciclo de escolaridade.

O Currículo Específico Individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo traduzir-se na introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos, face ao nível de funcionalidade dos alunos.

Os Currículos Funcionais centram-se na análise dos ambientes de vida da criança ou jovem com deficiência e das competências necessárias ao seu funcionamento mais autónomo e eficiente possível, adequados ao contexto, potencialidades e dificuldades específicas.

A flexibilidade curricular está intrinsecamente relacionada com a diferenciação pedagógica, o que pressupõe o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e

modelos de trabalho variados e ajustados às características individuais, mas que respeitem a dinâmica do grupo e do seu contexto.

6 -AVALIAÇÃO E PLANEAMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Madureira e Leite (2003), para a identificação de alunos com NEE, é essencial efetuar uma avaliação contextualizada e diversificada, sendo necessário o uso de materiais pedagógicos e didáticos adequados para avaliar as competências e definir os níveis de desempenho do aluno nas diferentes áreas e contextos educativos.

Esta abordagem permite avaliar os alunos nos contextos onde se inserem e compreender os resultados obtidos na avaliação, facilitando a adequação/adaptação das tarefas a realizar.

Bidarra (1998) e Adelman e Taylor (1986) salientam, como funções principais da avaliação: a identificação ou despiste da problemática do aluno; a classificação dessa mesma problemática; a seleção e posterior planificação da intervenção, a realizar junto do aluno e finalmente a avaliação dessa mesma intervenção.

A Classificação Internacional de Incapacidade (CIF) é considerada como um modelo de Classificação de Funcionalidade dinâmico, interativo e multidimensional, tendo sido adotada para a avaliação das crianças e jovens, em contexto escolar. A CIF encontra-se dividida em duas partes, cada uma com duas componentes: Parte 1 – Funcionalidade e Incapacidade: a) Funções e Estruturas do Corpo, b) Atividades e Participação; Parte 2 – Fatores Contextuais: a) Fatores ambientais, b) Fatores Pessoais. Cada componente compreende vários capítulos e domínios, em cada domínio existem várias categorias e subcategorias que constituem as unidades de classificação. Os qualificadores são

códigos numéricos que especificam a extensão ou magnitude da funcionalidade ou da incapacidade dentro de uma determinada categoria, ou em que medida um fator ambiental constitui um facilitador ou uma barreira.

Se a avaliação correta facultar uma maior e melhor compreensão da problemática, também se traduz na utilização de metodologias e estratégias adequadas e facilitadoras da aquisição das competências previstas nos programas previamente delineados.

Roldão (1999) diz-nos que é imperioso que se repense a necessidade de diferenciação das propostas curriculares, operacionalizado através de um processo de articulação de metas comuns; procurando a aquisição de níveis ambicionáveis de competências, nos domínios abrangidos pela aprendizagem escolar; tanto ao nível das práticas curriculares e de contextos significativos para todos, quer pela reedificação do Currículo como projeto específico de cada escola, apropriado pelos seus intervenientes diretos suprimindo o discurso da norma pelo discurso da contextualidade. Pelo que, face a toda esta heterogeneidade, se exige uma flexibilidade e diferenciação curricular.

Para tornar a intervenção junto de crianças com NEE o mais eficaz, é fundamental que mais do que a sua real avaliação se conheça a sua problemática, bem como as medidas educativas associadas à referida problemática, de modo a que se possa agir e intervir, trabalhando para garantir o sucesso escolar, pessoal, social e, posteriormente, profissional destas crianças.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1 - PROBLEMÁTICA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

Tendo como base um enquadramento na filosofia da escola inclusiva, procurámos averiguar se existe articulação e como a mesma se operacionaliza, entre o contexto educativo da Unidade de Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo e a sala de aula da turma de Ensino Regular, que os alunos com graves comprometimentos cognitivos frequentam e integram.

Foi, pois, com base na realidade escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo que desenvolvemos o nosso projeto de investigação.

Procurámos saber se, no contexto atual das nossas escolas, as Unidades de Ensino Estruturado são uma forma de otimização das competências ao nível da aprendizagem e permitem o seu desenvolvimento efetivo, minimizando os constrangimentos detetados ou se, por outro lado, conduzem a uma segregação e afastamento dos alunos face ao seu grupo de pares.

Se a prática pedagógica em parceria e em articulação pode representar uma mais-valia, a mesma poderá ser também fortemente condicionada e influenciada por diversos fatores, nomeadamente o género, a idade, tempo de serviço, saberes, experiência profissional, empatias e relacionamentos interpessoais entre os diferentes intervenientes.

1.1 - A Unidade de Ensino Estruturado em Estudo

De acordo com Regulamento Interno do supracitado Agrupamento, *"as Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do*

Autismo são criadas através do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº21/2008, de 12 de maio, Artigo 25º.

A Unidade de Ensino Estruturado destina-se a promover atividades específicas e diferenciadas de acordo com as características de crianças/alunos com a problemática do espectro Autista e Outras Deficiências do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo. Paralelamente, destina-se a promover a existência de condições que assegurem a plena inclusão dos citados alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Os professores afetos à Unidade de Ensino Estruturado fazem parte do Departamento de Educação Especial."

No presente ano letivo (2015/2016), a Unidade de Ensino Estruturado (UEE) possui um Docente de Educação Especial a tempo inteiro. Os alunos apoiados pela Unidade de Ensino Estruturado beneficiam da intervenção de vários técnicos afetos ao Centro de Recursos para a Inclusão, nomeadamente de alguns tempos/horas de um terapeuta da fala, um fisioterapeuta, dois psicólogos e um terapeuta ocupacional.

Refira-se que os alunos, ao beneficiarem da intervenção da Unidade de Ensino Estruturado (5 alunos), frequentam o respetivo espaço, havendo a preocupação de transferir as competências aí adquiridas para o contexto da sala de aula e para os seus contextos funcionais.

Assim, os objetivos da Unidade em estudo centram-se sobretudo em:

- a)** Promover a participação dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e outras deficiências, nas atividades curriculares;
- b)** Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado, consistindo na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;

- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Assegurar a participação dos pais/encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem;
- f) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

Deste modo, os alunos estão incluídos nas suas turmas, participam das atividades previstas no Plano Anual de Atividades do seu grupo e vão, em momentos previamente definidos nos seus horários, desenvolver as atividades específicas e diferenciadas promovidas na Unidade de Ensino Estruturado.

1.2 - Modelo de Investigação

A metodologia refere-se à forma como a investigação é desenvolvida, através da utilização de métodos e técnicas específicas, em função dos objetivos delineados pelo investigador.

A investigação pode ser definida como um processo sistemático e intencionalmente orientado e ajustado, com vista à inovação ou aumento do conhecimento num domínio específico.

Com vista à viabilidade da investigação, optámos por um estudo de caso, que segundo Bell (1997, p.22) se caracteriza por ser *"um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso"*. Foi através deste método, que se procurou efetuar uma análise cuidada de um grupo limitado da população de

Docentes de um só Agrupamento, incidindo, em exclusivo, nos Professores do Primeiro Ciclo e nos Docentes de Educação Especial, para o caso o Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo.

Este trabalho de investigação incluiu também uma proposta de intervenção, propondo atitudes, desempenhos e práticas que permitam reforçar e alterar estratégias de atuação, pelo que o modelo de investigação será essencialmente de natureza quali-quantitativa.

Esta escolha baseou-se no facto do estudo em causa exigir uma metodologia ativa e dinâmica, pois visou a aquisição e compreensão de um conhecimento mais aprofundado de uma realidade/contexto, com vista à melhoria da qualidade da intervenção, ao nível da ação.

A metodologia utilizada para a prossecução deste trabalho foi orientada segundo o processo de investigação, recolha de elementos e análise crítica dos mesmos, procurando fundamentação que sustente os factos apresentados.

A metodologia quantitativa associa-se a métodos experimentais mais objetivos, ou até quase experimentais, nos quais se assumem as limitações da não aleatorização dos resultados finais. A investigação quantitativa procura estabelecer relações de causa-efeito entre as variáveis apresentadas e descrever os resultados com recurso ao tratamento estatístico.

A metodologia qualitativa não procura saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas antes a que contextos e sujeitos eles podem ser generalizados. Procura-se a busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, isto é, estuda-se a realidade sem fragmentar e sem a descontextualizar, partindo-se essencialmente dos dados em si e não de teorias já concebidas (Almeida & Freire, 2003).

O presente estudo utilizou a metodologia do tipo quanti-qualitativa, sendo possível identificar duas fases metodológicas, a primeira de natureza quantitativa e a segunda de carácter qualitativo.

A primeira fase trata-se da análise das atitudes e posturas dos sujeitos face à inclusão, articulação e à Unidade de Ensino Estruturado (UEE) do Agrupamento em estudo. Esta é uma análise de natureza quantitativa, estabelecendo-se num determinado momento da análise o cruzamento das variáveis presentes no questionário. Realizou-se a análise estatística de carácter descritivo dos resultados obtidos através da aplicação dos questionários, procurando-se explorar a relação entre as diferentes variáveis, para dar resposta aos objetivos delineados.

A segunda fase procurou caracterizar a UEE do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo, ao nível dos conceitos da Inclusão, Articulação Curricular e Pedagógica, espaço, recursos humanos e materiais, pela aplicação de entrevistas semiestruturadas.

Deste modo, para além da análise quantitativa das atitudes dos sujeitos, realizou-se a análise qualitativa, pelo cruzamento dos dados recolhidos em ambos os momentos da investigação sendo possível determinar como se processa a articulação curricular entre a UEE do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo e as Turmas do Ensino Regular.

Quanto ao momento de recolha de dados, o estudo é de natureza transversal, pois ocorreu apenas num momento predefinido, relativo ao momento presente.

1.3 - Formulação do objeto de estudo

A definição do problema é a primeira etapa de uma investigação e ocorre quando se procura dar resposta a uma determinada questão que o investigador levantou e que considerou pertinente.

Numa época em que se procurou tornar efetiva a inclusão de alunos com NEE de carácter permanente, é relevante que todos os intervenientes no processo educativo estejam em articulação, definindo prioridades e traçando objetivos comuns. Neste

sentido, é fundamental proporcionar a estes alunos os recursos humanos e materiais adequados às suas especificidades e particularidades, tendo em conta as suas problemáticas, tal como a metodologia diferenciada que promovam o seu desenvolvimento de competências académicas e funcionais.

Neste contexto, propomo-nos perceber como se processa a articulação curricular entre a UEE do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo e as Turmas do Ensino Regular.

Na consecução do estudo, o investigador é orientado por determinados objetivos de investigação que vão depender dos fenómenos a estudar, das variáveis e das condições mais ou menos controladas na qual a investigação ocorre. Deste modo, tendo em conta o problema da investigação e a sua teorização, será possível definir os seguintes objetivos:

- ✓ Analisar as atitudes dos sujeitos face aos conceitos de inclusão e articulação entre a UEE do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo e as Turmas do Ensino Regular;
- ✓ Verificar se as posições variam em função de variáveis relacionadas com o próprio indivíduo: idade, desempenho de funções, situação profissional, grau académico e experiência profissional com e sem alunos NEE e formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais;
- ✓ Caracterizar a qualidade da UEE do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo quanto aos aspetos: espaço, recursos humanos e materiais de funcionamento.

Este trabalho investigativo teve como objetivo central perceber como é operacionalizada a Articulação entre a Unidade de Ensino Estruturado e as Turmas do Ensino Regular, no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo.

Face ao exposto, no final deste estudo investigativo procurou-se dar respostas e refletir face aos seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a realidade/dinâmica, ou seja, a forma como é efetuada a intervenção pedagógica especializada, junto dos alunos com NEE, apoiados pela Unidade de Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo;
- Investigar a situação ideal quanto ao processo de articulação entre a Unidade de Ensino Estruturado e as salas de aula do Ensino Regular do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo;
- Compreender qual o papel dos Docentes e dos Técnicos no processo de articulação entre a Unidade de Ensino Estruturado e a sala de aula;
- Identificar os mecanismos reais do processo de articulação existentes, no contexto em estudo;
- Delinear estratégias de modo a melhorar/potenciar o processo de articulação.

1.4 - Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Esta investigação foi desenvolvida recorrendo à construção e aplicação de questionários orientados (anexo 5) aplicados aos Docentes do Primeiro Ciclo, dos Docentes de Educação Especial e aos Técnicos em exercício de funções na referida Unidade e de um guião de entrevista semiestruturada (anexo 2) dirigidas à Docente da Unidade de Ensino Estruturado e à Coordenadora do Departamento de Educação Especial.

As entrevistas e os questionários foram aplicados com vista a obter informações relevantes sobre: atitudes e práticas pedagógicas, no que respeita à intervenção junto de alunos com NEE, procedimentos institucionais, ou seja, a forma como se efetiva a articulação no quadro organizacional do Agrupamento de Escolas, constrangimentos

detetados pela população da nossa amostra, face à prática de articulação e necessidades referidas como importantes para melhorar a dinâmica instituída e praticada.

Um dos obstáculos que se coloca ao desenvolvimento da investigação prende-se com a ausência de instrumentos de medida fiáveis e aferidos, para proceder com exatidão à caracterização efetiva dos sujeitos. Encontram-se instrumentos que permitem medir as atitudes dos professores, em relação à definição, em geral, e não direcionadas a áreas específicas (Monteiro, 2008). Estes são instrumentos globais e não se ajustam a objetivos específicos de estudos determinados.

Assim, foi necessário criar um questionário para proceder à recolha de dados para análise quantitativa.

Por seu turno, a análise qualitativa teve por base a aplicação de entrevistas semiestruturadas com método de recolha de dados. Para o efeito, foi elaborado um guião orientado para o protocolo das entrevistas semiestruturadas concebido numa grelha específica. (anexo 2)

Para análise e compreensão das posições dos sujeitos face aos conceitos da inclusão, articulação e Unidade de Ensino Estruturado (UEE), foi utilizado o questionário (anexo 5) como método de recolha de dados, sendo selecionado como instrumento para responder aos objetivos da investigação em curso. Este tipo de instrumentos reveste-se de importância especial na realização de análises de natureza quantitativa, permitindo de forma fácil e célere, recolher dados para posterior análise com um elevado grau de objetividade, compreendendo-se a problemática da investigação delineada.

O questionário que se apresenta em anexo (anexo 5), foi realizado para a investigação em causa. É constituído por uma primeira parte com questões relativas à identificação pessoal e profissional dos sujeitos, na segunda parte, aborda-se a temática da inclusão, a terceira referente à articulação e na última parte relaciona-se com a UEE em estudo. Foi utilizada uma escala de cotação apresentada em quatro categorias de avaliação das quais

o inquirido seleciona uma: Concordo Totalmente (CT); Concordo (C); Discordo (D) e Discordo Totalmente (DT).

Na realização da última parte do questionário, optou-se por uma linguagem simples e coerente, com interpretação única para não condicionar os resultados. Foi utilizada a forma afirmativa e negativa, na formulação dos itens.

Neste sentido, o questionário é composto por afirmações relativas, por exemplo, ao conceito de inclusão, às práticas pedagógicas inclusivas, à articulação entre UEE do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo e as Turmas do Ensino Regular.

Previamente, à aplicação do questionário procedeu-se ao Pré-Teste, o qual foi aplicado a uma amostra aleatória de cinco indivíduos, que posteriormente não integram a amostra do estudo.

No desenvolvimento desta investigação, recorreu-se à construção e aplicação de entrevistas reflexivas, elaboradas com base na revisão da literatura realizada, as quais foram aplicadas à docente em funções na UEE do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo e à Coordenadora do Departamento de Educação Especial do referido Agrupamento.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), *"em investigação de carácter qualitativo, a entrevista pode constituir a estratégia determinante na recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas. Numa situação ou noutra, a entrevista tem sempre como função a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam"*, os temas sobre os quais estão a ser questionadas.

O tipo de entrevista aplicada tem o carácter de entrevista semiestruturada, pois tal como Quivy et al. (2005) referem, apesar do guião ser definido pelo entrevistador, permite que o entrevistado tenha liberdade para estruturar as suas respostas segundo a

direção que considere relevante, explorando de maneira flexível e aprofundando os aspetos que considere mais significativos.

Todavia, a elaboração do guião, segundo Albarello, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint-George (2005, p.217) "*constitui um momento importante da investigação, na medida em que ele orientará a recolha de dados. Importa referir que este guia pode ser afinado no decurso da investigação, em que algumas questões podem tornar-se mais importantes do que outras, em função da pessoa entrevistada:*"

Deste modo, as entrevistas realizadas procuraram recolher dados necessários para responder às questões que permitem atingir os objetivos inicialmente propostos.

Após a transcrição e leitura das entrevistas, as mesmas foram devolvidas aos participantes, para que pudessem ler e refletir sobre as respostas apresentadas.

A análise dos dados recolhidos através das entrevistas só foi possível pela análise de conteúdo (anexo 6). Tal como Bardin (2008, p.339) refere "*a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.*"

Esta técnica observa três fases distintas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de resultados, a inferência e a sua interpretação.

Posteriormente à recolha das narrativas, procedeu-se à sua pré-análise através de uma leitura "flutuante", que na opinião de Bardin (2008), consiste em estabelecer o contacto com os documentos a analisar, prática que tornou possível comparar a adequação dos objetos e construir a grelha de análise de conteúdo (anexo 6), que segundo Vala (2007 p.104), "*Trata-se da desmontagem de um discurso através de um processo de localização-atribuição dos traços de significação, resultados de uma relação dinâmica*

entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise"

1.5 - Tratamento de dados

O tratamento dos dados foi concretizado com recurso a uma análise de conteúdo das informações obtidas através das perguntas do questionário, e das questões da entrevista semiestruturada.

Para o tratamento estatístico dos dados do questionário recorreu-se ao *Software* de análise de dados SPSS - Statistics Package for the Social Sciences, com o objetivo de análise quantitativa dos dados recolhidos no inquérito, por questionário, visto ser expectável o recurso apenas de estatística descritiva.

2 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

2.1 - Análise dos questionários

2.1.1 - Sujeitos participantes no estudo

A amostra corresponde ao total do conjunto de sujeitos/população que se pretende estudar, pois trata-se de um número possível de ser estudado na sua globalidade.

Procurou-se analisar as atitudes dos sujeitos em função de diferentes aspetos pessoais: idade, desempenho de funções, situação profissional, grau académico e experiência

profissional com e sem alunos NEE e formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais.

A variável idade foi estudada face à necessidade de recorrer a procedimentos estatísticos distintos dos utilizados para as restantes variáveis. Por outro lado, tratando-se de uma variável quantitativa seria necessário criar categorias passíveis de serem comparadas e considera-se difícil definir um limiar entre, por exemplo sujeitos mais novos e sujeitos mais velhos.

Relativamente, às variáveis pessoais, estas poderão influenciar as opiniões e conceitos dos sujeitos. Características como o desempenho de funções, situação profissional, grau académico e experiência profissional com e sem alunos NEE e formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, são fatores essenciais para a análise.

Uma vez que se trata de um estudo de caso num só Agrupamento recorreu-se a uma técnica de amostragem não probabilística por conveniência.

Os sujeitos participantes no estudo são os Docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, os Docentes de Educação Especial e os Técnicos em exercício de funções na Unidade de Ensino Estruturado.

2.1.2 - Procedimentos

Após a formulação do problema da investigação, da seleção da amostra, da definição dos objetivos e das variáveis em estudo, bem como dos instrumentos a utilizar na recolha dos dados, cabe ao investigador definir o plano ou *design*. Este diz respeito ao conjunto dos procedimentos de investigação, que conduzem o estudo, isto é, o guião de

todos os passos a serem seguidos para a concretização dos objetivos do estudo (Almeida & Freire, 2003).

Neste sentido, seguidamente apresenta-se o plano com o conjunto dos procedimentos e orientações definidas para a presente investigação, incluindo os procedimentos metodológicos que guiaram a análise quantitativa.

Inicialmente, procedeu-se ao aprofundamento teórico sobre a temática em estudo, perspectiva Histórica da Educação Especial e evolução dos conceitos, práticas pedagógicas inclusivas e a abordagem ao modelo educativo preconizado nas Unidades de Ensino Estruturado (UEE).

Foram realizadas pesquisas e consultada bibliografia relacionada com as temáticas, procedeu-se à seleção das informações mais relevantes para posteriormente serem relacionados com os resultados da investigação. Foi definido o problema de investigação, os objetivos, as variáveis respetivas, bem como a amostra em estudo. Procedeu-se à construção dos instrumentos de recolha de dados, o questionário por inquérito e o guião relativo à estrutura das entrevistas semiestruturadas a aplicar.

A criação dos instrumentos teve por base os objetivos de investigação definidos, bem como, a bibliografia consultada e a opinião auscultada junto de técnicos responsáveis.

Previamente à aplicação dos instrumentos, foi concebido um protocolo de recolha de dados, com as normas orientadoras dos procedimentos de investigação:

- Na etapa inicial do estudo, procedeu-se ao levantamento provisório dos dados, recorrendo a conversas informais, entrevistas a especialistas e pesquisa bibliográfica, para concretização da situação ideal.
- Numa segunda etapa, foram construídos os instrumentos de recolha de dados, os quais contribuíram para caracterizar a situação real do objeto de estudo.
- Na terceira etapa, foram aplicados os instrumentos de recolha da amostra.

- Posteriormente, na quarta etapa, e depois de efetuar a recolha e análise dos dados obtidos foi possível identificar as necessidades e interesses existentes, os quais constituíram-se em prioridades e serviram de base à construção de uma proposta de ação, com a finalidade de traçar estratégias, com vista a melhorar o processo de articulação.

Refira-se que todo este processo de investigação não deve ser encarado como um produto acabado, mas como um processo permanentemente em construção e aberto, podendo ser sujeito a avaliação e reestruturação.

Foi solicitada autorização à Direção do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo (anexo 1), para ter acesso, iniciar e prosseguir com a recolha de dados, após o qual os questionários (anexo 5) foram entregues diretamente aos sujeitos, garantindo-lhes o sigilo e apelando-se à sinceridade das respostas. Seguidamente, procedeu-se à aplicação e gravação das entrevistas semiestruturadas à docente em funções na UEE e à Coordenadora do Departamento de Educação Especial, tendo ambas assinado, previamente, o termo de consentimento informado (anexo 3).

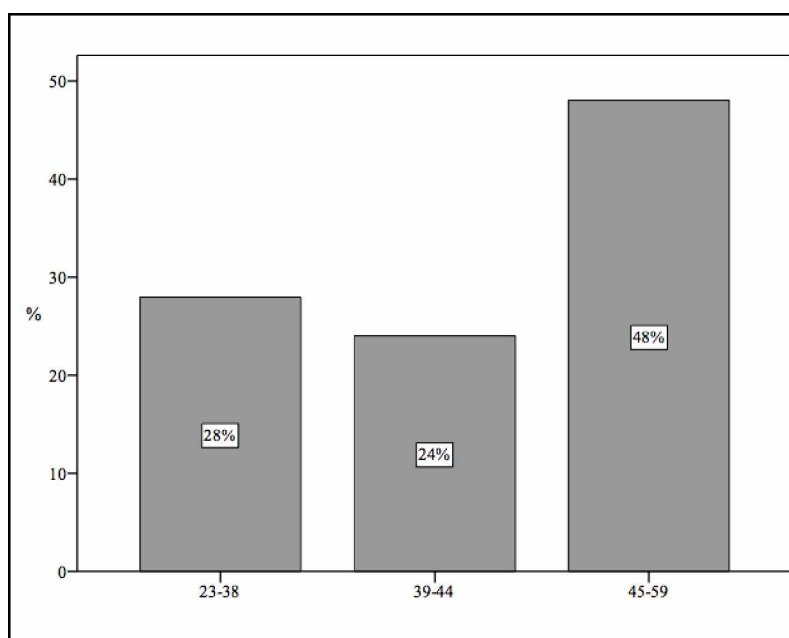
2.1.3 - Análise ao perfil do universo do estudo

O universo do estudo foi constituído por professores e técnicos do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo, sendo a amostra o número de respostas recolhidas (N=26). Seguindo a ordem do inquérito, primeiramente procedeu-se à análise da caracterização individual dos respondentes (Parte I do inquérito, *vide apêndice* n.º 5), de acordo com as seguintes variáveis: idade; funções que desempenhadas no agrupamento de escolas; grau académico; situação profissional; experiência profissional em anos de

serviço; experiência profissional a lecionar turmas de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE); formação no âmbito das NEE.

Conforme se verifica no Gráfico n.º 1, optou-se por apresentar as idades dos respondentes por faixas etárias, com o intuito de facilitar a leitura dos dados. As faixas etárias foram definidas a partir do conjunto de idades presentes nas respostas. Neste sentido, verifica-se que 48% dos respondentes situa-se entre os 45 e 59 anos; 28% entre os 23 e 38 anos e 24% entre os 39 e 44 anos.

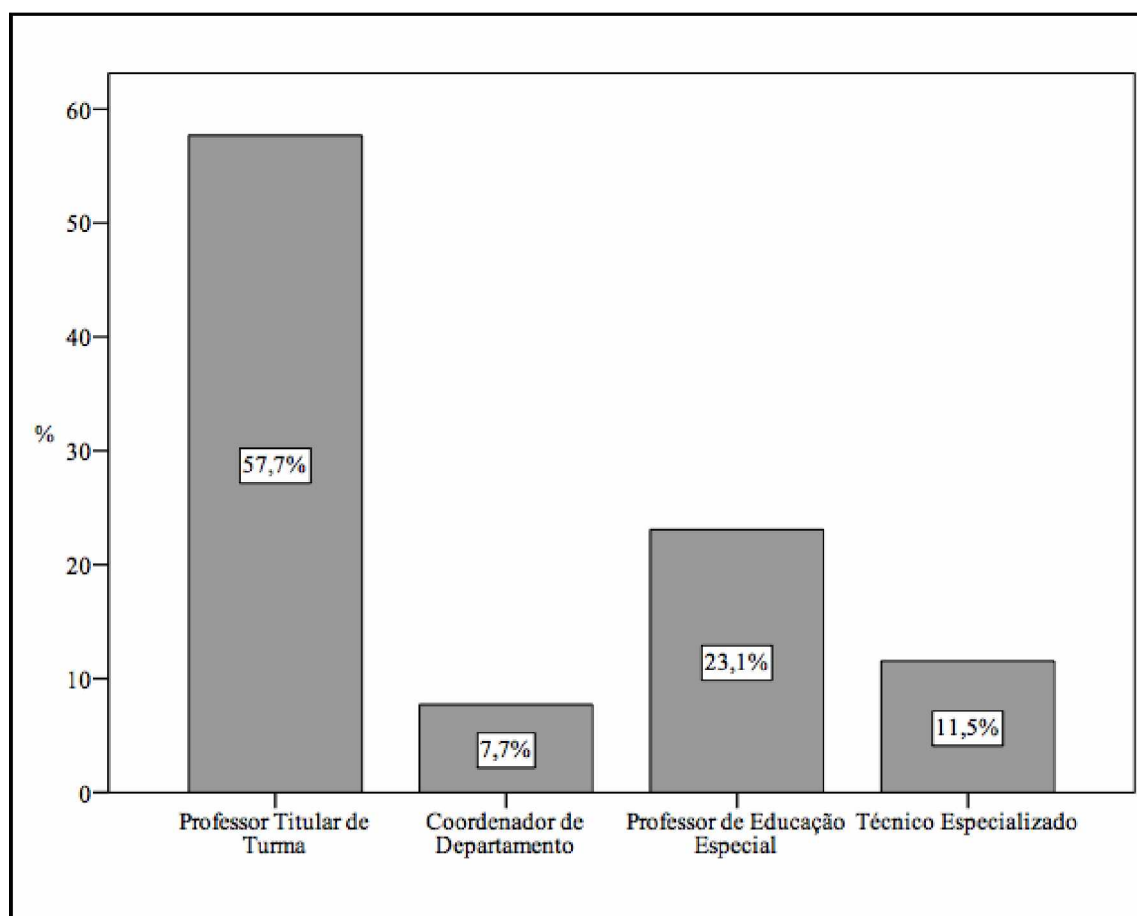
Gráfico 1 – Faixa etária dos respondentes



Fonte: Apêndice n.º5, quadro n.º 1

No que se refere às funções exercidas no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo, o Gráfico n.º 2 indica que 57,7% é Professor Titular de Turma; 23,1% Professor Educação Especial; 11,5% Técnico Especializado e 7,7% Coordenador de Departamento.

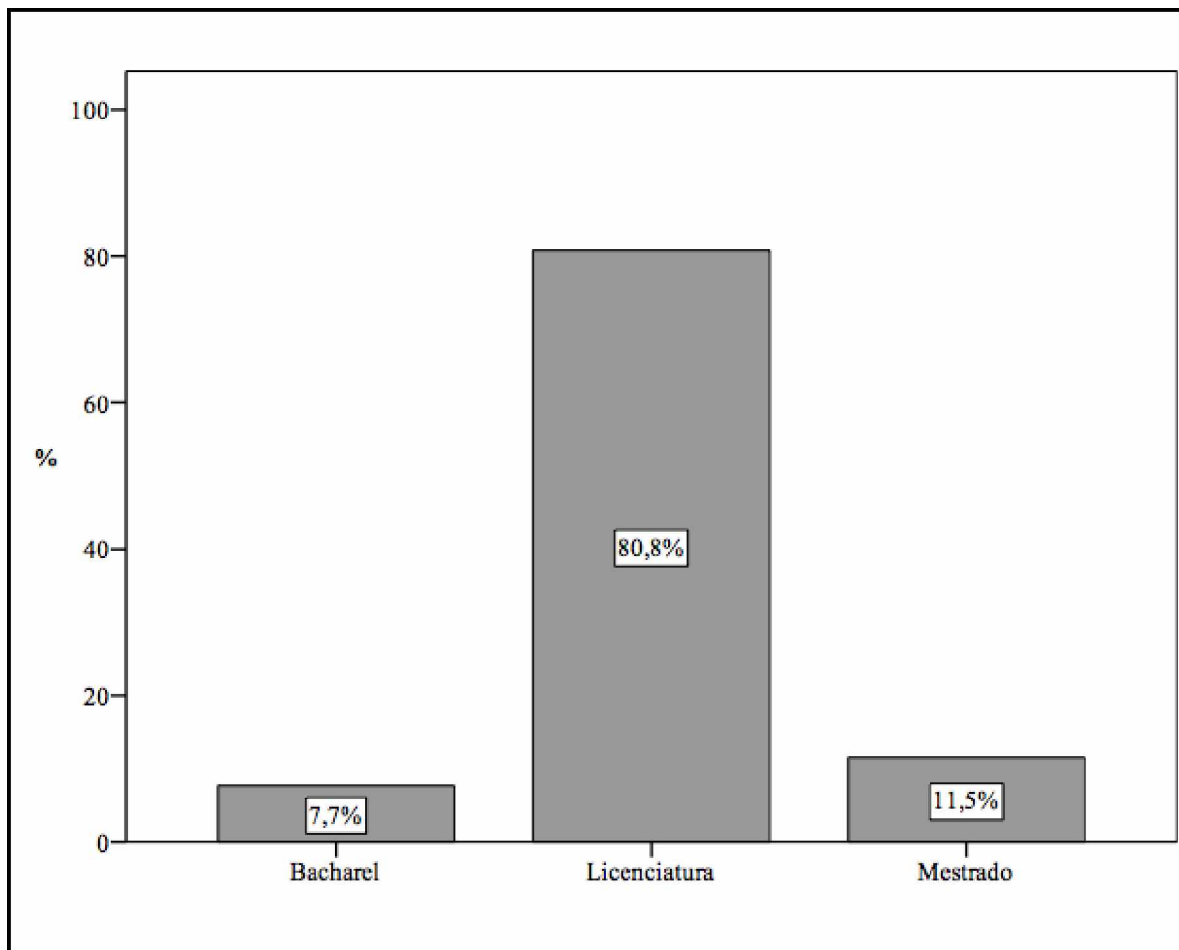
Gráfico n.º 2 – Funções desempenhadas no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo



Fonte: Apêndice n.º5, quadro n.º 2

O grau académico dos respondentes apresenta-se no Gráfico n.º 3, verificando que a maioria detém o grau de licenciado (80,8%); seguido do grau de mestre (11,5%) e por último apresenta-se o grau de bacharel (7,7%).

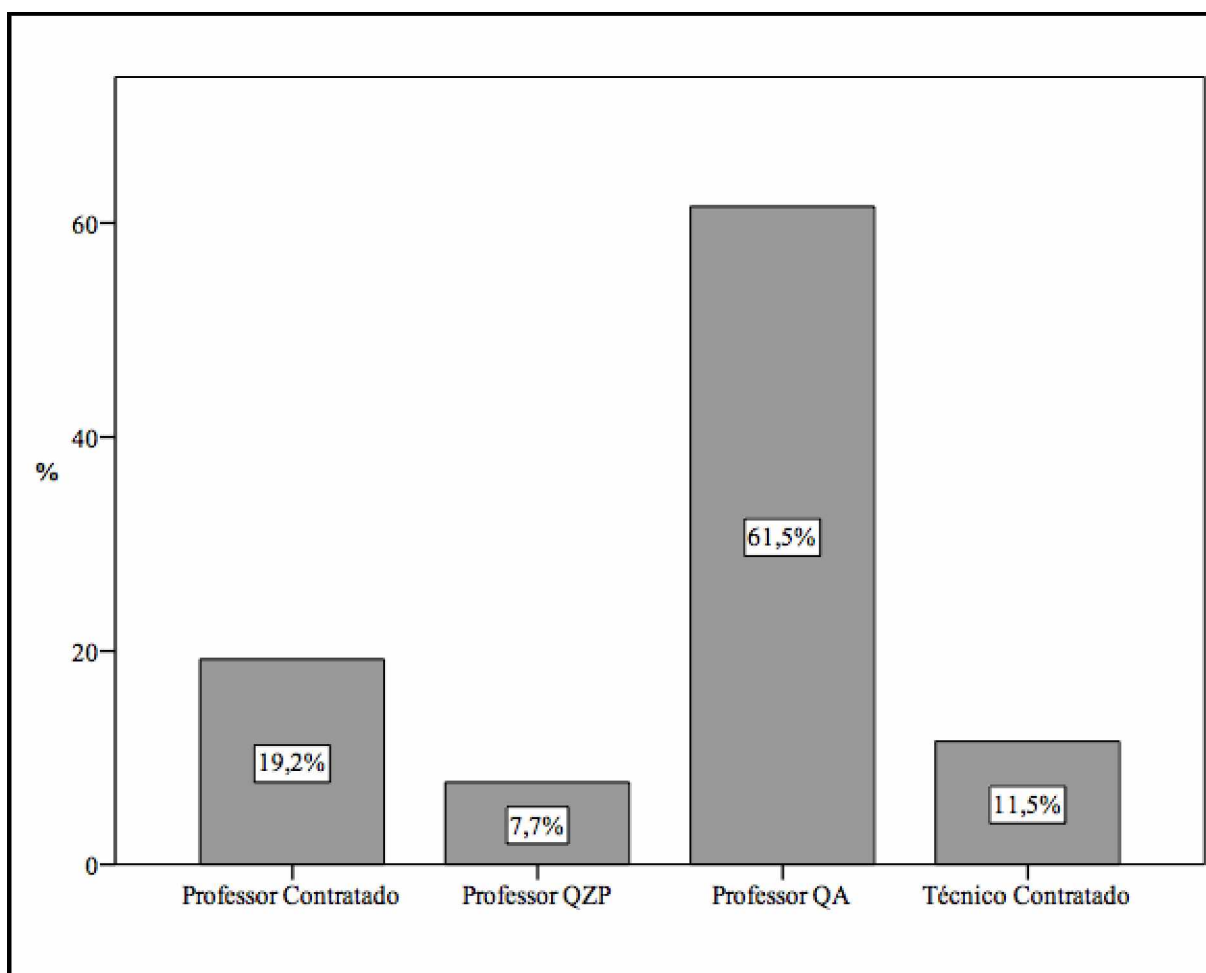
Gráfico n.º 3 – Grau Académico dos respondentes



Fonte: Apêndice nº5, quadro n.º 3

O Gráfico n.º 4 descreve a situação profissional que se verificava na data de aplicação dos questionários, pelo que se averiguou que 61,5% era Professor do Quadro Agrupamento (QA); 19,2% Professor Contratado; 11,5% Técnico Contratado e 7,7% Professor do Quadro de Zona Pedagógica (QZP).

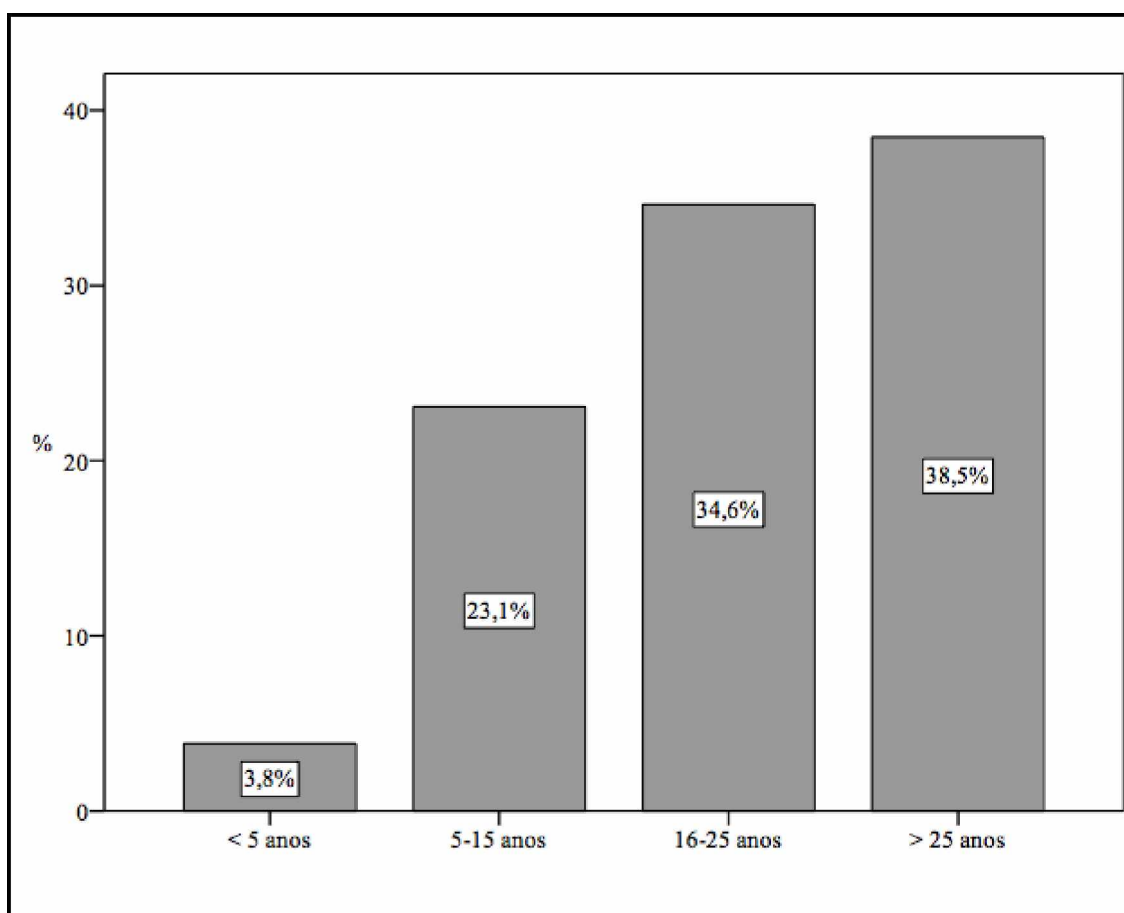
Gráfico n.º 4 – Situação Profissional



Fonte: Apêndice n.º 5, quadro n.º 4

A dimensão relativa aos anos de experiência em ensino por parte dos respondentes, encontra-se descrita no Gráfico n.º 5. Neste sentido, verifica-se que 38,5% tem mais de 25 anos de experiência em ensino; 34,6% tem entre 16 e 25 anos; 23,1% tem entre 5 e 15 anos e por fim somente 3,8% apresenta menos de 5 anos de experiência profissional.

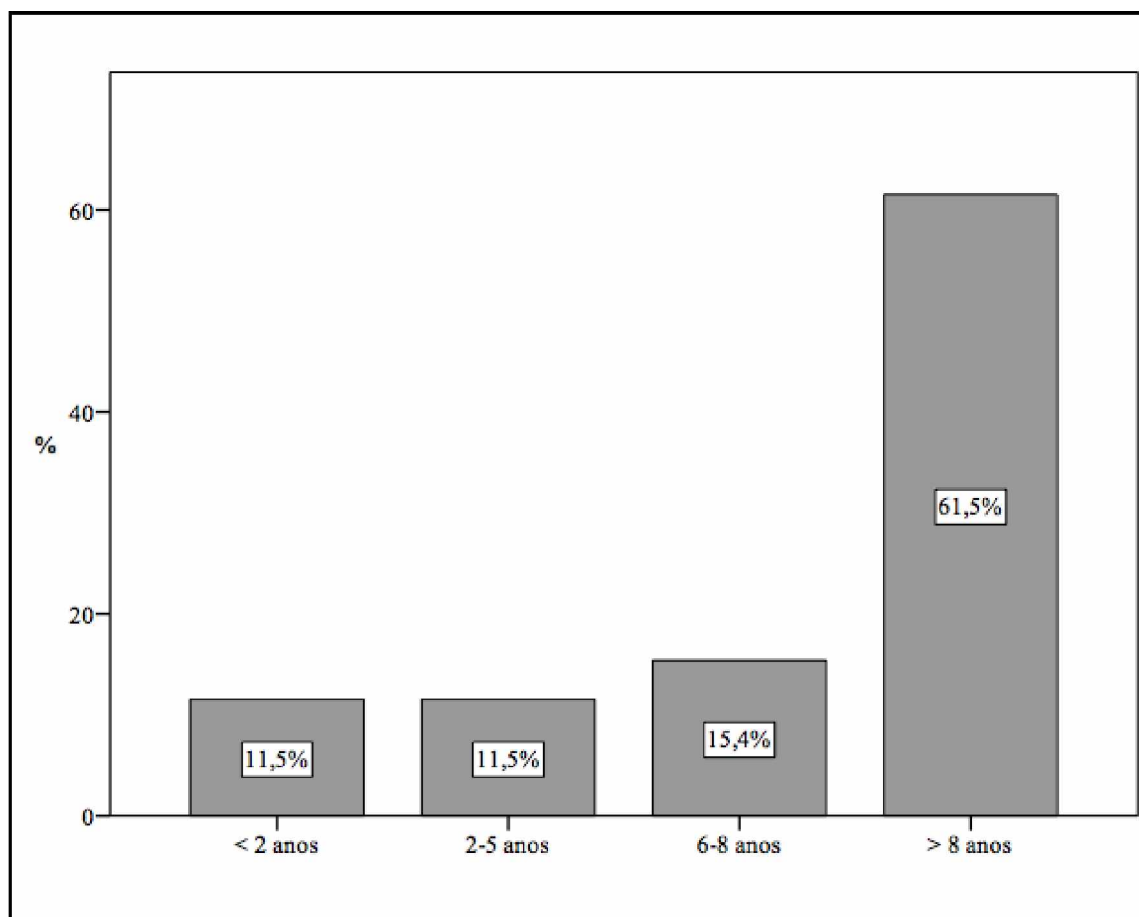
Gráfico n.º 5 – Anos de experiência em ensino



Fonte: Apêndice n.º 5, quadro n.º 5

A componente de experiência profissional no ensino a alunos NEE é descrita no Gráfico n.º 6. Conforme se verifica nos resultados descritos no gráfico seguinte, 61,5% dos respondentes declarou ter mais de 8 anos de experiência em ensino de aluno com NEE; 15,4% apresenta entre 6 a 8 anos de experiência; 11,5% entre 2 a 5 anos e com igual percentagem com menos de 2 anos.

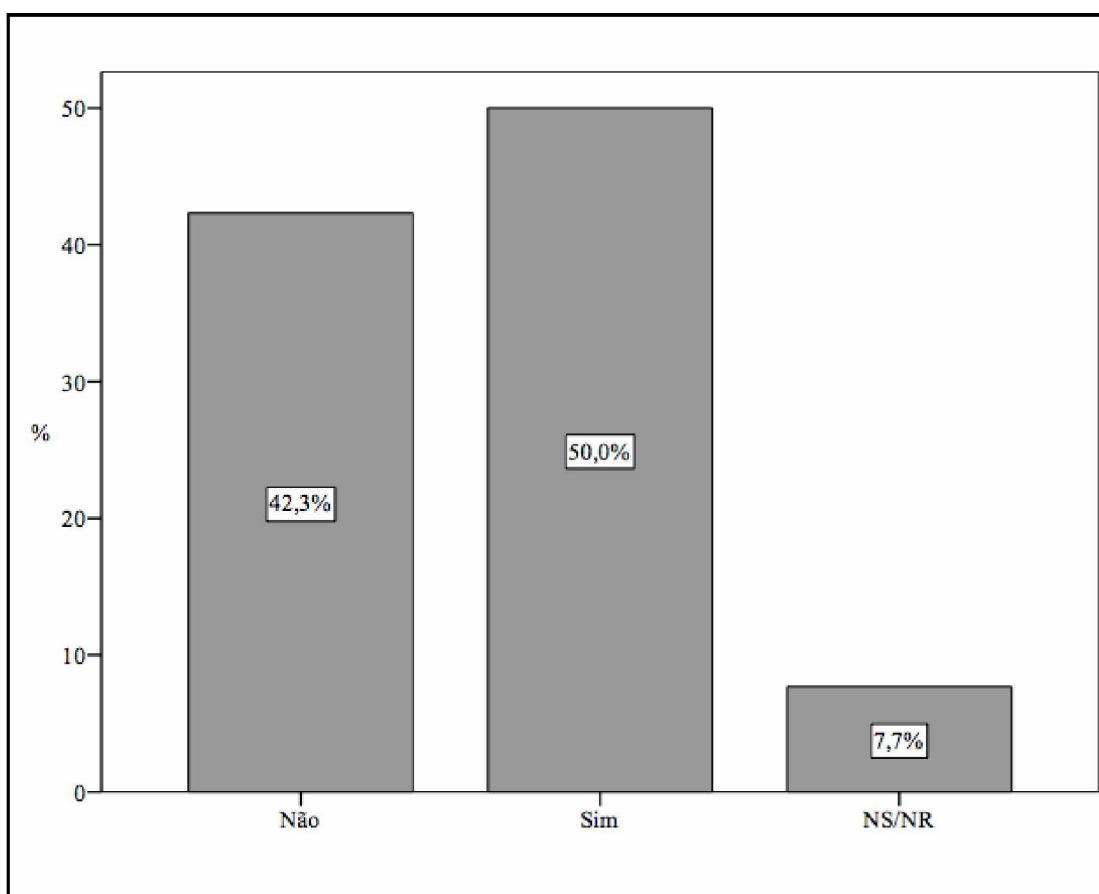
Gráfico n.º 6 – Anos de experiência em ensino com alunos NEE



Fonte: Apêndice n.º 5, quadro n.º 6

Como última dimensão de caracterização perfil dos inquiridos, o Gráfico n.º 7 descreve o valor percentual dos Professores e Técnicos quanto à detenção de formação específica em NEE. Neste sentido, verifica-se que 50% dos inquiridos afirmarem possuir formação específica em NEE; 42,3% respondeu que não tinha formação em NEE; observou-se ainda que 7,7% dos inquiridos não sabe ou não responde (NS/NR) à questão.

Gráfico n.º 7 – Formação específica em NEE



Fonte: Apêndice n.º5, quadro n.º 7

2.1.4 - Análise das respostas à temática da inclusão

Com o intuito de percebermos o conceito de inclusão, podemos aferir através da análise do quadro 1, que a maioria dos inquiridos 42%, concorda com a inclusão de alunos com NEE nas turmas do Ensino Regular, independentemente da sua problemática, sendo que, apenas 11,5% discorda totalmente. Relativamente, à frequência a tempo parcial na UEE por alunos com NEE, 62% das respostas situam-se na opção concordo e 30,8% concordo totalmente, apenas 7,7% dos inquiridos discordam. Face ao

contacto entre os alunos com e sem NEE, uma maioria expressiva de 73% concorda que os alunos com NEE progridem mais rapidamente nas suas aprendizagens académicas se estiverem em contacto com os seus pares, pelo que, perante a questão se a frequência de alunos com NEE nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE se comprova que a maioria das respostas se situa no discordo totalmente (42,3%) e discordo (53,8%).

Relativamente à questão, se o aluno com NEE, não pode enfrentar os desafios que se colocam à turma em igualdade de oportunidades, as respostas maioritárias situam-se no discordo (57,7%), porém registam-se 27% de respostas posicionadas no concordo.

Podemos considerar significativo, que 30,8% discordem totalmente e que 69,2% discordem, na questão face à impossibilidade de ensinar alunos com e sem NEE no mesmo contexto educativo.

Perante a observação dos resultados, constatamos que a maioria dos inquiridos sustenta que a inclusão de alunos com NEE na turma do Ensino Regular promove atitudes e condutas adequadas.

Face à afirmação que "*a frequência de alunos com NEE na turma do Ensino Regular acentua as diferenças entre ambos*", as respostas maioritárias situam-se no discordo (65,4%) e no discordo totalmente (26,9%).

Em relação às aprendizagens, as respostas são evidentes quando se registam 58% de inquiridos que concordam e 34,6% que concordam totalmente, que a presença de alunos com NEE, na turma do Ensino Regular, promove novas situações de aprendizagem enriquecedoras para os alunos sem NEE

Quanto às aprendizagens académicas dos alunos com NEE, se concretizarem mais lentamente, devido às dificuldades que enfrentam numa turma do Ensino Regular, a maioria dos docentes discorda (53,8%), porém 27% concorda.

58% dos inquiridos concorda que a presença de alunos com NEE não condiciona o progresso académico dos colegas da turma.

Face à afirmação, *a inclusão na turma do Ensino Regular de alunos com NEE acarreta mais problemas/constrangimentos do que benefícios*, as respostas são significativas, pois 50% dos inquiridos responde que discorda e 30,8% discorda totalmente.

50% das respostas situam-se no concordo e 34,6% no discordo, quanto ao facto dos alunos com grave comprometimento cognitivo participarem nas rotinas e dinâmicas da sala de aula, sendo parte integrante da turma.

No que concerne à afirmação, *"o tempo e atenção requeridos pelos alunos com NEE compromete o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE"*, embora metade das respostas se situe na categoria do discordo, verificamos que uma percentagem ainda relevante, 35% manifesta a sua concordância.

53,8% dos inquiridos refere que concorda totalmente que a diversidade e a heterogeneidade de uma turma contribui para a formação de uma geração mais solidária, justa e equilibrada.

Quadro n.º 1 – Temática da inclusão de Turmas NEE

Temática da Inclusão	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		NS / NR	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
NEE com Regular	3	11,5%	5	19,2%	11	42%	7	26,9%	0	0,0%
NEE tempo parcial	0	0,0%	2	7,7%	16	62%	8	30,8%	0	0,0%
NEE contacto com colegas turma	0	0,0%	5	19,2%	19	73%	2	7,7%	0	0,0%
NEE com regular efeito negativo	11	42,3%	14	53,8%	1	4%	0	0,0%	0	0,0%
NEE não pode enfrentar em igualdade	2	7,7%	15	57,7%	7	27%	2	7,7%	0	0,0%
Impossível ensinar alunos com e sem NEE na mesma sala	8	30,8%	18	69,2%	0	0%	0	0,0%	0	0,0%
NEE turma regular promove atitudes positivas	0	0,0%	0	0,0%	8	31%	18	69,2%	0	0,0%
NEE turma regular fomenta condutas inadequadas	12	46,2%	13	50,0%	1	4%	0	0,0%	0	0,0%
NEE com regular acentua diferenças	7	26,9%	17	65,4%	2	8%	0	0,0%	0	0,0%
NEE com regular promove novas situações enriquecedoras	2	7,7%	0	0,0%	15	58%	9	34,6%	0	0,0%
Aprendizagem NEE concretizam-se mais lentamente	1	3,8%	14	53,8%	7	27%	3	11,5%	1	3,8%
Presença de alunos NEE não condiciona progresso	0	0,0%	5	19,2%	15	58%	6	23,1%	0	0,0%
Turma regular alunos NEE acarreta mais problemas que benefícios	8	30,8%	13	50,0%	4	15%	0	0,0%	1	3,8%
Alunos com grave comprometimento cognitivo participam nas rotinas e dinâmicas	0	0,0%	9	34,6%	13	50%	4	15,4%	0	0,0%
O tempo de atenção requerido por NEE compromete	2	7,7%	13	50,0%	9	35%	2	7,7%	0	0,0%
Diversidade e heterogeneidade de uma turma	0	0,0%	3	11,5%	9	35%	14	53,8%	0	0,0%

Fonte: Elaboração Própria

2.1.5 - Análise das respostas à temática da Articulação

Na análise dos resultados efetuados sobre a temática da Articulação - III Parte do inquérito por questionário, aplicado aos sujeitos da amostra do estudo, verificamos que na afirmação *"Os Planos de Turma integram e englobam as características, necessidades e dificuldades dos alunos com NEE"*, as Categorias de concordo e concordo totalmente obtêm uma percentagem igual de 42,3%, sendo que apenas 15,4% dos inquiridos discordam.

Registam-se 57,7% de respostas Concordo e 34,6% de Concordo Totalmente à afirmação de que *"os Professores do Ensino Regular dinamizam e aplicam estratégias de organização da sala de aula adequadas aos alunos com NEE"*, o que se confirma com as respostas de que as práticas pedagógicas dos professores Titulares de Turma não são potenciadoras de uma real inclusão aos alunos com NEE, na qual se registam 26,9% de respostas na Categoria de Discordo Totalmente e 57,7% na Categoria de Discordo.

61,5% dos inquiridos respondem que discordam que a inclusão de alunos com NEE não implica alteração nas atividades letivas, tanto ao nível das estratégias, metodologias, bem como no âmbito dos recursos.

Perante a afirmação *"na leção de turmas com alunos de NEE, os Professores recorrem ao uso de materiais didáticos diversificados e adequados às diferentes especificidades"*, as respostas maioritárias situam-se no Concordo (57,7%), sendo que 30,8% respondem que Concordam Totalmente.

É expressiva a resposta dos inquiridos 38,5% (Discordo Totalmente) e 53,8% (Discordo), de que os Professores Titulares não solicitam apoio aos Docentes de Educação Especial, que expressa uma clara articulação e cooperação entre os diferentes profissionais.

Comprova-se que nas reuniões de Departamento são discutidas e analisadas questões relativas aos alunos com NEE, pelas respostas maioritariamente expressas.

80,8% dos inquiridos responde que embora não possuindo formação especializada ao nível da Educação Especial, tal facto não compromete que o Professor do Ensino Regular atue adequadamente e eficazmente junto dos alunos com NEE, contudo quando confrontados pela afirmação que *"a formação na área da Educação Especial contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras, procurando responder às necessidades dos alunos, visando o seu sucesso educativo"*, as respostas distribuem-se 53,8% na categoria Concordo e 42,35% no Concordo Totalmente, o que nos permite constatar que se o facto do professor do Ensino Regular não possuir formação especializada no domínio das NEE, não compromete a sua atuação direta e individualizada junto de alunos com NEE, é evidente que a formação na área da Educação Especial é essencial e contribui para a implementação de novas práticas e dinâmicas.

57,7% dos inquiridos responde que discorda que a escola esteja preparada, tanto no âmbito organizacional, como pedagógico, com recursos humanos e materiais para responder às necessidades dos alunos com NEE, sendo que 26,9% concorda que a escola dispõe dos recursos materiais e humanos para intervir junto dos alunos com NEE.

Quadro n.º 2 – Temática da Articulação

Temática Articulação	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		NS/NR	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Planos de turma integram necessidades NEE	0	0,0%	4	15,4%	11	42,3%	11	42,3%	0	0,0%
Professores do regular dinamizam estratégias de organização de sala adequadas a NEE	0	0,0%	2	7,7%	15	57,7%	9	34,6%	0	0,0%
Práticas pedagógicas Professores Titulares não potenciam inclusão NEE	7	26,9%	15	57,7%	3	11,5%	0	0,0%	1	3,8%
Alunos NEE não implica alteração nas atividades letivas	9	34,6%	16	61,5%	1	3,8%	0	0,0%	0	0,0%
Lecionação de turmas NEE professores recorrem a materiais diversificados	0	0,0%	3	11,5%	15	57,7%	8	30,8%	0	0,0%
Professores titulares não solicitam apoio a docentes de Educação Especial	10	38,5%	14	53,8%	2	7,7%	0	0,0%	0	0,0%
Nas reuniões de departamento existe cooperação entre vários intervenientes	0	0,0%	4	15,4%	17	65,4%	5	19,2%	0	0,0%
Nas reuniões de departamento não há momentos específicos par refletir alunos NEE	8	30,8%	13	50,0%	5	19,2%	0	0,0%	0	0,0%
Não tendo formação especializada difícil o professor de ensino regular responder a NEE	2	7,7%	21	80,8%	3	11,5%	0	0,0%	0	0,0%
Formação na área da Educação especial contribui para a implementação de práticas	0	0,0%	0	0,0%	14	53,8%	11	42,3%	1	3,8%
Prática de trabalho colaborativo entre docentes do ensino regular e especial é fundamental	0	0,0%	0	0,0%	5	19,2%	21	80,8%	0	0,0%
A escola está preparada, âmbito organizacional e pedagógico para alunos NEE	3	11,5%	15	57,7%	7	26,9%	1	3,8%	0	0,0%

Fonte: Elaboração Própria

2.1.6 - Análise das respostas à temática da Unidade de Ensino Estruturado (UEE)

A observação das respostas obtidas ao nível da temática da UEE, permite-nos concluir que este é um espaço, que na escola do Ensino Regular promove a inclusão de alunos com graves comprometimentos cognitivos cuja atividade e participação se encontra limitada, sendo fundamental para a promoção do seu sucesso educativo.

Os inquiridos consideraram, ainda que a UEE permite a criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas que minimizam as dificuldades de organização, sequencialização, segurança e confiança, junto dos alunos com NEE.

76,9% concordam com a afirmação de que "é possível planificar, previsivelmente, as várias tarefas e rotinas que ocorrem diariamente, ajudando o aluno a superar a resistência à mudança ou as alterações da rotina, inclusive nas situações pouco significativas."

Pelas respostas obtidas, constatamos que se considera que o trabalho individualizado e específico desenvolvido na UEE é impossível de se desenvolver no contexto da sala de aula do Ensino Regular.

80,8% dos inquiridos concordam e 15,4% concordam totalmente que ao nível da UEE está assegurado o trabalho em equipa favorável à troca de informação, mesmo com intervenientes nem sempre presentes, como é o caso dos Professores do Ensino Regular, Pais e Direção, o que espelha a existência de uma articulação efetiva no âmbito dos diferentes elementos e contextos.

84,6% dos inquiridos concordam com o facto da UEE permitir dar respostas adequadas à transição do aluno para a vida pós-escolar, o que representa no a verdadeira natureza da educação e intenção da escola, ou seja, dar aos alunos os meios e as competências necessárias para agir e intervir na sociedade.

Quadro n.º 3 – Temática da Unidade de Ensino Estruturado

Temática UEE	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		NS/NR	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
UEE - espaço que promove inclusão de alunos NEE	0	0,0%	1	3,8%	18	69,2%	7	26,9%	0	0,0%
UEE - espaço que não promove inclusão	9	34,6%	16	61,5%	1	3,8%	0	0,0%	0	0,0%
UEE - fundamental para a promoção do sucesso educativo de alunos com NEE no regular	0	0,0%	0	0,0%	15	57,7%	11	42,3%	0	0,0%
UEE - não é essencial para a promoção do sucesso educativo dos alunos com NEE no regular	11	42,3%	14	53,8%	1	3,8%	0	0,0%	0	0,0%
UEE - A criação de situações de ensino/aprendizagem minimiza as dificuldades para contribuir para o sucesso educativo	0	0,0%	0	0,0%	18	69,2%	8	30,8%	0	0,0%
UEE - possível planificar as tarefas e rotinas que ocorrem ao longo do dia	0	0,0%	1	3,8%	20	76,9%	5	19,2%	0	0,0%
UEE - trabalho individualizado e específico impossível de concretizar na sala de aula de regular	1	3,8%	5	19,2%	15	57,7%	5	19,2%	0	0,0%
UEE - está assegurado o trabalho em equipa, favorável à troca de informação	0	0,0%	1	3,8%	21	80,8%	4	15,4%	0	0,0%
UEE - permite respostas adequadas à transição do aluno para a vida pós-escolar	0	0,0%	2	7,7%	22	84,6%	2	7,7%	0	0,0%

Fonte: Elaboração Própria

Na análise das respostas obtidas, sobre a temática da operacionalização do processo de articulação entre os dois contextos educativos - sala do Ensino Regular e a UEE é evidente pelas respostas dos inquiridos, que a articulação se processa através da

participação em reuniões de trabalho e encontros, pela reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino a implementar, pela programação de atividades, na seleção dos materiais e recursos pedagógicos, na construção de instrumentos de avaliação, bem como na avaliação contínua do processo educativo do aluno.

É de salientar, que se registam um total de 100% respostas afirmativas nos domínios da participação em reuniões e encontros, assim como na avaliação contínua do processo educativo do aluno.

Quadro n.º 4 – Articulação entre a Unidade de Ensino Estruturado (UEE) e a Turma do Ensino Regular

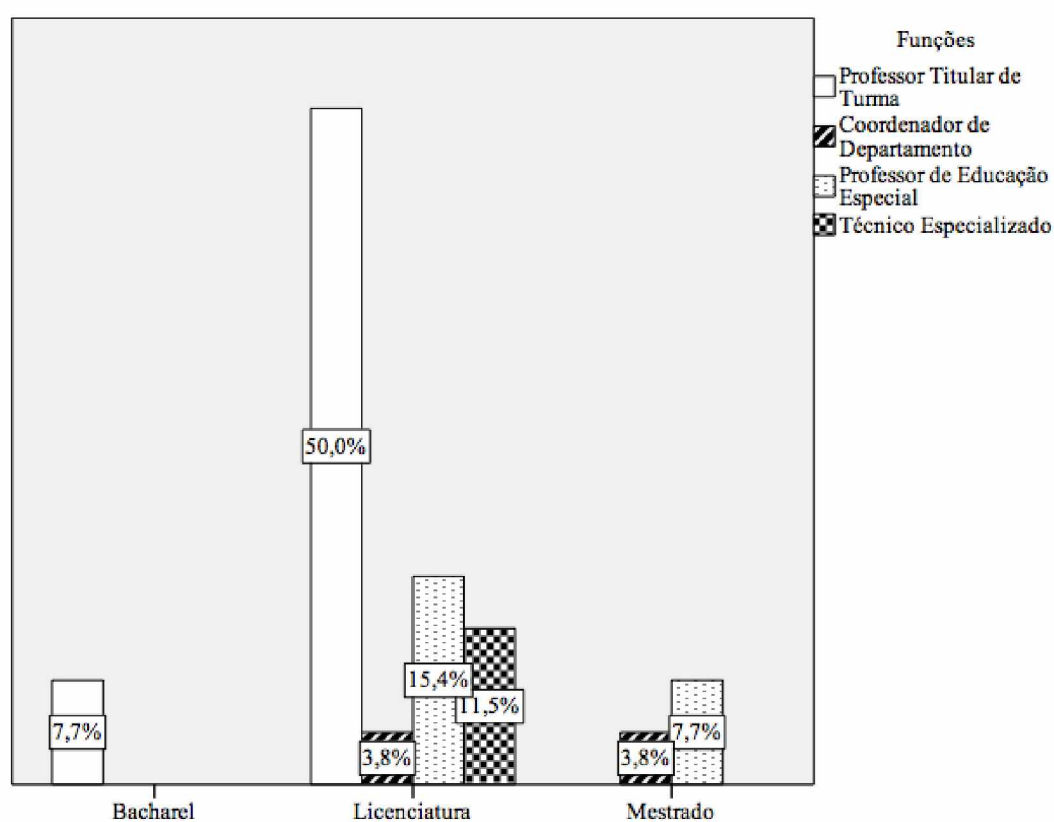
Articulação entre UEE/Turmas regulares	Não		Sim	
	N	%	N	%
UEE-TR - Participação em reuniões de trabalho/encontros	0	0,0%	26	100%
UEE-TR - Reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino	1	3,8%	25	96%
UEE-TR - Programação de atividades	2	7,7%	24	92%
UEE-TR - Seleção de materiais	2	7,7%	24	92%
UEE-TR - Construção de materiais de avaliação	3	11,5%	23	89%
UEE-TR - Avaliação contínua do processo educativo do aluno	0	0,0%	26	100%

Fonte: Elaboração Própria

No cruzamento das variáveis Formação Académica/Funções de desempenho na Escola, observamos que um total de 7,7%, possuem o grau académico de Bacharel e desempenham funções de Professor Titular de Turma. 50% dos Docentes tem uma Licenciatura e desempenham funções de Professor Titular, sendo que destes 3,8% dos

docentes desempenham também funções de Coordenador de Departamento, 15,4% exerce funções como Professor de Educação Especial e 11,5% são Técnicos Especializados. Com o grau de Mestrado regista-se uma percentagem de 3,8% que exerce funções de Coordenador de Departamento e 7,7% são Docentes de Educação Especial.

Gráfico n.º 8 - Formação académica/Funções de desempenho na escola

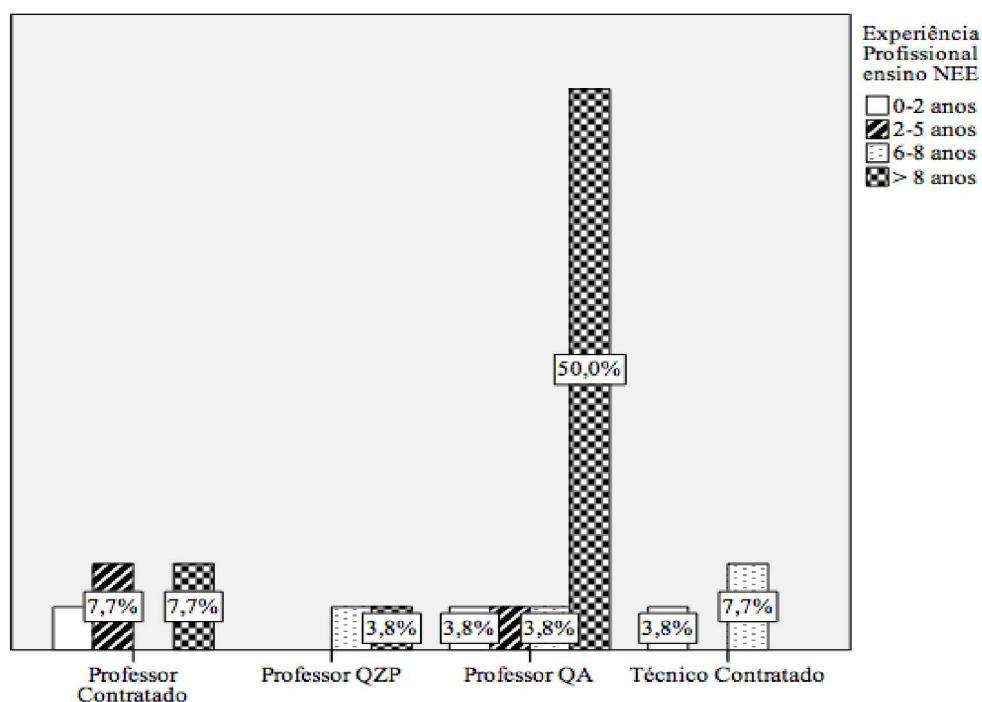


Fonte: Apêndice n.º5, quadro n.º 8

No cruzamento das variáveis entre a situação profissional e a experiência profissional no ensino de alunos com NEE, verificamos que ao nível dos docentes contratados 7,7% dos inquiridos situa-se entre os 2-5 anos e a mesma percentagem possui mais de 8 anos de experiência.

Nos Professores dos Quadros de Zona Pedagógica 3,8% possui mais de 8 anos de experiência de trabalho junto de alunos com NEE. Quanto aos Docentes do Quadro de Escola 3,8% distribuem-se entre os 2 a 5 anos e os 6 a 8 anos, sendo que 50% dos docentes possui mais de 8 anos de experiência pedagógica junto de alunos com NEE. Quanto aos Técnicos Contratados 3,8% possui entre 0-2 anos de experiência e 7,7% afirma ter entre 6 a 8 anos de experiência profissional junto de alunos com NEE.

Gráfico n.º 9 – Situação Profissional / Experiência profissional em ensino de NEE



Fonte: Apêndice n.º5, quadro n.º 9

2.2 - Análise das entrevistas

Tendo-se procedido à análise de conteúdo das entrevistas (anexo 6) efetuadas, podemos assinalar as seguintes categorias: Apresentação; Análise de Conhecimentos; Integração versus Inclusão; Problemática do Espectro do Autismo; Articulação e Unidade de Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo.

Na identificação das duas Professoras, constatou-se que ambas possuem experiência profissional, tanto ao nível do Ensino Regular, como no domínio da Educação Especial.

As duas Docentes complementaram e enriqueceram a sua formação inicial com a frequência em Pós-Graduações, Licenciaturas, tendo uma das entrevistadas frequentado e concluído o Mestrado em Educação Especial, na Faculdade de Motricidade Humana (Prof.2).

Relativamente à atualização dos conhecimento, face às alterações nos Currículos, as duas docentes apontaram para a frequência de Ações de Formação na Área da Educação Especial, para manter uma atualização eficaz e premente, no sentido de adquirir, integrar e aprofundar os conhecimentos, Prof 2 *"(...) procuro fazer formação na área da Educação Especial, no sentido de me manter atualizada(...)".*

A seleção/motivação para as Ações de Formação centra-se na especificidade do trabalho desenvolvido, Prof.1 *"(...) como eu trabalho numa UEE ,eu procuro...já fiz três ações por exemplo na ESE de Almeida Garret sobre Perturbações do Espectro do Autista (...)".*

Ao nível da Formação Inicial, as duas docentes referiram que o seu Curso não contemplava formação/informação relativa à problemática das NEE, o que representava uma lacuna nos Currículos de Formação Inicial da época.

Simultaneamente, as duas Docentes consideraram que a Formação é um elemento essencial para o desenvolvimento de boas práticas educativas, tendo a Prof. 2 referido *"(...) se já tiverem alguma formação aliada à possível sensibilidade de certeza que é possível fazer um trabalho mais consciente e mais ao encontro das necessidades desses alunos(...)"*, o que nos permite inferir que, ao nível do trabalho diferenciado junto de alunos com graves comprometimentos cognitivos, cuja atividade e participação está muito limitada, é essencial que o docente associe a formação teórica, que lhe permita possuir conhecimentos científicos adequados, mas que tenha a capacidade de mobilizar atitudes e posturas comportamentais adequadas às problemáticas específicas dos alunos.

Na abordagem de Integração/Inclusão, constatámos que as docentes inquiridas, embora expressando de forma distinta, têm manifestamente, interiorizado os conceitos de integração, inclusão e as diferenças que separam os dois conceitos. A Prof.1 refere *"(...) inclusão (...) é aquilo que estamos a fazer neste momento e nem sempre é fácil (...)"*. A Prof. 2 define, claramente, que *"(...) integração é os alunos estarem na escola, inclusão é um processo. Este processo está longe de estar concluído, enquanto integração é fácil de concluir (...). A inclusão é algo que todos os dias conquistamos um pouco mais, é algo para o qual nós trabalhamos todos os dias, daí a diferença entre escolas mais inclusivas e menos inclusivas (...), portanto é o grau de participação que principalmente está na base de uma maior ou menor inclusão."*

Podemos, portanto, concluir que se regista uma preocupação real em criar um ambiente e proporcionar as condições essenciais a que os alunos tenham uma verdadeira inclusão tanto no espaço da sala de aula do seu grupo de pares, como na UEE.

Tratando-se de um processo complexo, nem sempre é fácil de operacionalizar como é referido na entrevista da Prof.1. Compete à escola e aos Docentes promover a inclusão, permitindo um equilíbrio entre espaços e contextos educativos cujo objetivo final

consiste em proporcionar felicidade ao aluno com NEE, citando a Prof.2 *"(...) porque uma criança só pode ser feliz ao lado dos seus pares, não excluída à parte."*

Sendo a inclusão um processo, em si, requer a atenção e motivação de todos os intervenientes para que, de forma coordenada e estruturada, mobilizem esforços, tendo em conta o grau de participação do aluno, pelo que só um verdadeiro trabalho de equipa poderá conduzir à criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Para a melhoria de práticas inclusivas, as docentes apontaram que os alunos devem ter momentos de frequência progressiva junto do seu grupo de pares, sendo que estes só podem ocorrer através de uma articulação permanente entre os Docentes, os quais devem procurar o ponto de equilíbrio entre os dois contextos educativos - sala de aula e UEE, que só poderá ocorrer, verdadeiramente, através de um trabalho regular de avaliação e parceria, Prof.2 *"(...) inclusão sim, mas baseada em condições e especialmente na qualidade e no saber estar dessa criança na sala de aula."*

A inclusão tem de ser efetivada através de padrões de qualidade, atendendo ao respeito pela diferença. Inclusão fictícia é negativa e não promove evoluções qualitativas na promoção da autonomia e autoconfiança.

Para implementar e melhorar o contexto de escola inclusiva, são mencionadas diferentes variáveis, nomeadamente a sensibilidade, consciencialização e responsabilização de todos os parceiros envolvidos no processo, tal como é referido pela Prof.1 *"(...) para já em termos de sensibilização, se as pessoas não estiveram conscientes(...)".*

A Prof. 2 considerou que todas as variáveis envolvidas no processo são relevantes, devendo-se ter em linha de conta os prós e os contra. Contudo, é fundamental assegurar a presença de todos os elementos envolvidos no processo de inclusão do aluno com NEE *"(...) há um conjunto de escola...na qual incluo aluno, os professores, casa, materiais,*

recursos humanos que só depois de assegurar é que eu acho que estamos em condições, de então começar a trabalhar esse longo caminho de processo de inclusão desse aluno."

Na Formação de uma escola mais inclusiva, ao nível dos Docentes do Ensino Regular, tanto a Prof.1 como a Prof.2 consideraram a formação como o fator determinante para a aquisição dos fundamentos teóricos e práticos. A Prof.1 mencionou que *"(...) formações nesta temática, na temática da inclusão e estarem cada vez mais conscientes (...)".*

A Prof.2 salientou *"(...) eu acho que formação pode ser teórica desde que forneça algumas ferramentas em termos de características gerais de, algum tipo de patologia da diferenciação curricular e de diferenciação de materiais (...)".*

A Prof.1 e a Prof.2 consideraram que, ao nível e áreas dos tópicos de formação, esta deve proporcionar a diferenciação curricular e a diferenciação de materiais, sendo que a Prof.1 voltou a reforçar a temática da sensibilidade e motivação *"(...)olhe, eu acho que primeiro que tudo a sensibilização, como já falei, a motivação e depois também como se deve trabalhar a diferenciação de materiais."*

As duas docentes concordaram, igualmente, na Modalidade de Formação, referindo que a mais aconselhável e preferencial será a Oficina de Formação a qual assume uma proporção e uma relevância mais pertinente, ao nível do carácter prático, com vista a alcançar soluções, sendo que o trabalho entre pares é o mais produtivo e enriquecedor, permitindo experienciar, trabalhar e refletir com maior relevância e significância.

No âmbito da atualização e formação dos recursos humanos e materiais, a Prof.1 mencionou a necessidade de formação específica, ao nível das Assistentes Operacionais, que acompanham os alunos com vista à promoção da sua autonomia individual, salientando que é fulcral dar continuidade ao nível dos acompanhamentos diretos *"(...) não é a criança estar na sala de aula, depois sai lá para fora e tem uma pessoa que não entende nada (...)".*

A Prof.2 apontou a desproporção existente entre o Quadro de Docentes de Educação Especial e o universo de alunos, pelo que, considerou que seriam necessários mais Docentes no Quadro de Educação Especial, para responder eficazmente às reais necessidades, " (...) *cada vez mais o Quadro de Educação Especial é mais parco em termos, do maior leque de crianças, cada vez com mais necessidades que nós temos nas nossas escolas (...)*, constatando que o Quadro de Docentes de Educação Especial tem que aumentar de forma sustentada para que se possa promover um ensino estruturado de qualidade.

A Docente referiu, ainda, a dificuldade em introduzir o novo, o apelativo, pela escassez de recursos pedagógicos diversificados, considerando que é devido ao altruísmo dos Docentes na pesquisa, recolha, construção e adaptação de materiais que é possível criar um carácter dinâmico e lúdico nas estratégias implementadas, " (...) *cada vez mais o quadro de Educação Especial é mais parco em termos do maior leque de crianças cada vez com mais necessidades que nós temos nas nossas escolas, só têm mais coisas porque nós passamos horas à procura, a fazer downloads de algo que existe muitas vezes on-line e nós vamos buscar, mas é à custa de muito trabalho individual que temos (...)*".

Sendo a UEE do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo, uma Unidade associada à Problemática do Espectro do Autismo, às Docentes entrevistadas foi pedida uma definição, sendo que as duas respostas complementam-se e completam-se. A Prof.1 fez menção aos diferentes níveis e às três áreas deficitárias - interação, comportamento e comunicação (triade). A Prof.2 referiu que são alunos que necessitam de um trabalho estruturado, sequencializado num ambiente securizante, que tem necessariamente de ser oferecido numa Unidade, tornando-se impensável no contexto de sala de aula, visto requerer um ambiente de neutralidade, o que se torna complexo face atualmente ao elevado número de alunos por turma. Citando a Prof.2 "(...) *o aluno com autismo é*

sobretudo um menino ou menina que precisa de um trabalho estruturado, sequencializado no contexto de muita acalmia e isso é impensável no contexto de sala de aula, não é?"

No âmbito da interação entre os dois contextos, sala de aula e UEE, a Prof.1 salientou que o aluno beneficia ao estar com os outros, promove a sua autonomia, sendo importantes os reforços positivos. Por outro lado, a Prof.2 apontou que o contexto é muito importante, visto promover o trabalho dual, estruturado e faseado. Logo a UEE proporciona um trabalho expectável que permite ao aluno com autismo a segurança para se "construir" e "completar". A Prof.2 apontou ainda, para a problemática relativa à falta de Docentes do Quadros de Educação Especial, para acompanhar os alunos em contexto de sala de aula, referindo, sistematicamente, que, presentemente, a Educação Especial funciona de forma "cirúrgica" e pontual, o que não permite um trabalho contínuo e sequencializado. Por outro lado, o elevado número de alunos, por turma e as exigências que se colocam tanto aos Docentes do Ensino Regular, como aos colegas do grupo/turma, são na sua opinião completamente complexos e desajustados, prejudicando a inclusão do aluno com graves comprometimentos cognitivos ao nível da atividade e participação no espaço da sala de aula do grupo a que pertencem. A Prof.2 mencionou, ainda, que os alunos com NEE necessitam de um acompanhamento continuado com vista à decomposição das tarefas de manutenção efetivando a realização de "saltos" qualitativos " (...) nós temos de estar na turma a acompanhá-los e a ajudá-los a trepar cada degrau que é um esforço para eles em termos de abstração, em termos de raciocínio e ou faz este processo de forma acompanhado ou não faz, não sejamos utópicos, nem tenhamos ilusões acerca disso."

Quanto à inclusão, no contexto de sala de aula, as duas Docentes referiram que verificam um empenho e interesse crescente por parte dos Docentes do Ensino Regular, apresentando como refere a Prof.1 "flexibilidade" e "disponibilidade colaborativa".

A Prof.2 considerou que, muito embora os Docentes do Ensino Regular, mostrem *"boa vontade"*, não dispõem de tempo e apresentam dificuldades em se *"desdobrar"* para monitorizar e acompanhar aluno com NEE, na decomposição efetiva das tarefas. Tal, acresce complexidade ao trabalho do Docente do Ensino Regular e não traz benefícios aos alunos com NEE, uma vez que o trabalho que lhes é proposto, na maioria das vezes não remete para nenhum tipo de independência, tal como citamos *"(...) É assim, sinto que os colegas têm a maior das boas vontades, mas o tempo, o tempo urge e o tempo não há, não é? Eu vejo as minhas colegas a fazerem trabalho diferenciado, mas é um trabalho em que remete para algum tipo de trabalho independente, não é?"*

Na análise de evolução das atitudes/posturas e comportamentos dos Docentes face à inclusão de alunos com NEE, as Docentes são unânimes em afirmar que há uma boa adaptação e um registo de uma evolução positiva, nomeadamente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde os alunos acompanham mais tempo os seus pares inseridos no contexto de sala de aula. Verifica-se a procura de um trabalho efetivo de articulação, com respeito pelos limites, tal como mencionou a Prof.1. Contudo, a Prof.2 salientou que os Docentes sentem falta de formação na área das NEE *"(...) os nossos professores que cada vez com mais frequência partilham preocupações e dúvidas, registando-se uma efetiva participação dos Docentes da Educação Regular, os quais valorizam cada vez mais o trabalho realizado ao nível da Educação Especial."*

No que concerne às vantagens/desvantagens da inclusão de alunos com graves comprometimentos cognitivos, no contexto da sala de aula, se a Prof.1 referiu que se verifica compreensão e perceção das diferenças/diversidade nas semelhanças entre pares, o que torna o processo educativo positivo para todos os alunos com ou sem NEE.

A Prof.2 realçou que é necessário ponderar as variáveis, nomeadamente o comprometimento cognitivo, autonomia e independência, o *"saber estar"*, pelo que *"(...) estar só por estar na sala de aula não representa inclusão"*, afirmando que a experiência

profissional demonstra que é preciso avaliar o equilíbrio. O aluno deve estar na sala com objetivos determinados e dispor dos recursos adaptados necessários *"(...) porque se é o estar por estar, não concordo agora se é o estar em pequenos momentos com objetivos sim, concordo."*

Relativamente à percepção que registam da posição dos Docentes do Ensino Regular face à inclusão de alunos com NEE, a Prof.1 volta a mencionar a sensibilidade e a constatar que se regista efetivamente uma evolução significativa das posturas, com uma maior incidência nos Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico face aos restantes *"(...)Sem dúvida! Sim e acho que cada vez mais as pessoas estão...sensíveis a esta ...antigamente ouvia-se...aliás no 2º e 3º Ciclos ainda se nota muito e no 1º Ciclo não noto nada."*

A Prof.2 diz que essa postura depende de Docente para Docente, pois é necessário que este se sinta competente. Todavia, de forma progressiva, os Docentes consideram, cada vez mais benéfico e profícuo, a inclusão de alunos com NEE na turma. Para a Prof.2 a inclusão só pode ocorrer verdadeiramente se o Docente do Ensino Regular sentir segurança e competência para a operacionalizar, caso contrário irá apenas funcionar como mais uma *"fonte de stress"*, na sala de aula.

A Prof.2 acentuou, ainda que, a inclusão permite desenvolver a consciência de cidadania, criar uma sensibilidade maior e saber estar e lidar com a diferença, pelo que considera que a inclusão traz benefícios relevantes tanto para os alunos com NEE, como para os alunos sem NEE *"(...) porque nós temos que pensar que a escola não é só metas, a escola é valores, a escola é atividades, a escola é saber estar, portanto eu acho que os outros meninos têm muito a aprender."*

Quanto à percepção sobre a inclusão, enquanto transformadora de práticas diferenciadoras, a Prof.2 diz que a inclusão é o *"motor"* da mudança de práticas e atitudes, sendo essencial planificar previamente e preparar as tarefas diferenciadoras

adequadas e adaptadas. A Prof.1 focou a necessidade de implementar tarefas compartimentadas e estruturadas, adaptar materiais e atender ao ritmo individual de cada aluno, sendo essencial a articulação, ao nível da partilha, e disponibilizar os recursos para exploração em contexto de sala de aula, visto a Unidade constituir-se como mais um recurso da escola e não como uma sala de aula *"(...) porque a Unidade não é uma sala de aula, é mais um recurso da escola, não é?"*

Em relação ao trabalho colaborativo e cooperativo, entre pares, a Prof.1 afirmou que este se verifica, para a Prof.2 a inclusão de alunos com NEE constitui o elemento chave para a mudança de práticas e atitudes.

Ao nível da utilização de instrumentos de avaliação diferenciadora, a Prof.1 utiliza uma ficha de registo de atitudes, onde procede ao controlo sistemático dos comportamentos, assinalando a causa-efeito. A Prof.2 ressaltou a importância de uma avaliação partilhada ao nível do trabalho desenvolvido.

Quanto às barreiras e facilitadores, ao nível da promoção da inclusão, a Prof.1 referiu que é necessário individualizar cada situação, ponderar os diferentes elementos envolvidos no processo educativo, considerando que a falta de formação ao nível das Assistentes Operacionais constitui um obstáculo no acompanhamento dos alunos nos espaços exteriores à sala de aula ou à UEE *"(...) sim, sim as barreiras, por vezes, em termos das...isto cada caso é um caso, como eu disse e mexe com muita gente... agora olhei para o autocarro e lembrei-me dos alunos transportados, se não houver...passa tudo pela tal preparação e pelas tais formações que eu acabei de..."*

A Prof.2 considerou que há, simultaneamente, aspetos que se constituem como facilitadores e/ou como barreiras, sendo que há barreiras que se tornam intransponíveis para a Educação Especial, nomeadamente a insensibilidade, perceção, sentido negativo sobretudo pelos Docentes, em início de carreira ou Docentes que ainda não tiveram alunos com NEE em sala de aula. Assim sendo, é imperioso que os Docentes de

Educação Especial tenham especial atenção aos estádios de receção do Docente do Ensino Regular, pelo que os Docentes de Educação Especial necessitam de ajudar a fazer um caminho de inclusão *"(...) mas (...) quer os pais, quer os professores têm um caminho a fazer e cabe-nos a nós identificar a fase do processo e começar a trabalhar a partir daí."*

Em relação, ao conceito e representação de deficiência e inclusão, a Prof.1 considerou que não está presente em todos os Docentes e que esta consciencialização tem sido formada progressivamente *"(...) Nem todos, naturalmente, mas cada vez mais têm."*

Para a Prof.2 as perceções e esforços dos Docentes estão associados e condicionados à sua experiência profissional, pelo que a Educação Especial procura articular, cooperar e avaliar, não só o aluno como o Professor do Ensino Regular, sendo importante perceber e considerar as variáveis, de forma a identificar as fases do estágio para iniciar o processo de inclusão *"(...) nós temos, de Educação Especial de articular, de cooperar e depois avaliar o outro lado, não é só o aluno que temos de avaliar é a parte do professor, o estar do professor e as variáveis que estão associadas a isso e depois a partir daí começar a construir"*. Ou seja, para a Prof.2, a Educação Especial é o elo de ligação entre os vários elementos, na promoção da verdadeira inclusão condutora do sucesso educativo efetivo.

No que respeita à posição das Docentes, face à aplicação de estratégias diversificadas e do trabalho diferenciado, a Prof.1 expõe que não há uniformidade, sendo variável de docente para docente e depende, essencialmente, da sensibilidade e da consciência do próprio docente, a mesma pensa que turmas com um elevado número de alunos dificulta o processo, o qual só é possível de concretizar pelo altruísmo e empenho profissional e pessoal dos docentes, *"(...) depende também muito de pessoa para pessoa e tal consciência da tal sensibilidade, mas com boa vontade...acho que fazem o impossível, às vezes com uma turma com tantos alunos, por vezes fazem o impossível"*.

A Prof.2 apontou a necessidade da troca e da partilha de informação entre Docentes para poder efetuar um trabalho contextualizado e ajustado, uma vez que permite um trabalho mais coerente, sistematizado, fundamentado, para intervir com mais qualidade.

Os encontros entre Docentes de Educação Especial são fundamentais para analisar, refletir e avaliar o modelo de intervenção, sendo essencial criar procedimentos uniformes de registo "*(...) portanto o meu papel enquanto Coordenadora é muito de uniformizar procedimentos, porque através disso, nós Educação Especial, sentimo-nos mais seguros no que temos a fazer e ao mesmo tempo ao conseguirmos transmitir esta segurança (...)*"

A Prof.2 realçou que no contexto da sala de aula, a aplicação dos materiais e dos recursos só é possível pela articulação com o Docente do Ensino Regular pois, no momento atual, é este Docente que detém os conhecimentos mais aprofundados das características do aluno, visto os Docentes de Educação Especial terem de se dividir entre vários alunos. Neste sentido, a articulação é fundamental para desenvolver um trabalho coerente e proveitoso uma vez que a adequação e adaptação de materiais e recursos só faz sentido se estiver ajustado às reais necessidades do aluno "*(...) antigamente o Professor de Educação Especial passava manhãs, passava dias com aquele aluno e de facto se calhar o conhecimento que o docente do Regular tinha era tanto, ou se calhar ainda menor do aluno, agora não, nós agora, o nosso tempo é ínfimo e se não tiverem essa articulação não serve de proveito para o trabalho que nós estamos a fazer, não serve.*"

No âmbito da articulação, relativamente à sua definição e processos de operacionalização, a Prof.1 fez referência à comunicação constante, num processo tanto formal como informal, concretizado através de diferentes meios. Salienta a importância e a necessidade da articulação para proporcionar continuidade ao trabalho desenvolvido, fazendo a ponte de ligação entre o contexto da UEE "*(...) tentar dar continuidade e no*

espaço da Unidade, que é um espaço favorecido e estruturado, dar continuidade daquilo que se falou na sala de aula (...)."

A Prof.2, vai mais longe, e mencionou que a articulação é o "ponto de encontro" entre os Docentes da Educação Especial e da Educação Regular, com vista a alcançar uma linguagem e um entendimento comum.

A Prof.2 acentuou que no centro do processo de articulação está o aluno, o qual apresenta diversas variáveis para as quais é necessário encontrar elos, ligações e "pontos de afinidade", pelo que considera que o aluno mobiliza o processo de articulação *"(...) encontrar laços, objetivos comuns que me façam sentido a mim, que façam sentido ao professor para que possamos ir ao encontro das necessidades daquele aluno, porque em última análise, é o aluno que está em causa, não é?"*

Para a Prof.2, há a necessidade de uniformizar procedimentos, os quais transmitem segurança e assertividade ao Docente de Educação Especial e do Ensino Regular, sendo que, a uniformidade nos procedimentos ajuda a construir um caminho mais seguro, coerente e assertivo, ao nível dos processos de articulação pois a confiança entre pares facilita o equilíbrio, a harmonia e a conquista da autoconfiança face aos desafios que se colocam.

Na periodicidade, ao nível dos processos de articulação curricular e pedagógica, as duas docentes apontaram que, ao nível da articulação informal, esta ocorre com bastante frequência, tanto entre Docentes, como entre os Técnicos. Todavia, a Prof.2 nomeou a lacuna que existe ao nível da falta de horas previstas para a articulação presencial com os Técnicos do CRI *"(...) e neste momento, o Ministério apenas dá horas aos Técnicos do CRI para intervir cirurgicamente com os nossos alunos, ora ao intervir e só terem horas para os nossos alunos não há horas de articulação (...)".* Contudo, salienta que os Técnicos fornecem relatórios em termos sumativos, no final de cada período letivo, os quais complementam a avaliação dos alunos.

Foi referido pela Prof.2 que a articulação formal ocorre no final de cada período letivo, com vista ao preenchimento dos documentos de avaliação institucionalizados (CEI E PEI), ocorrendo de três em três meses *"(...) articulação formal sistemática que nós fazemos de três em três meses (...)"*

A Prof.2 referiu, ainda, que há uma articulação conjunta, sempre que um aluno é intervencionado.

A Prof.1 respondeu afirmativamente à questão: "Pensa que a dinâmica do trabalho colaborativo e diferenciado promove a inclusão efetiva do aluno com NEE?"

Ao nível da UEE, as duas Docentes consideraram que a UEE não representa um ambiente de exclusão. A Prof.2 considerou que só será um processo de exclusão se o processo não for equilibrado. A Prof.1 salientou que os alunos acompanham o seu grupo/turma nas diferentes atividades do PAA, constituindo a UEE um ambiente securizante, estruturado e individualizado, permitindo a consolidação e sistematização dos conteúdos explorados, em contexto de sala de aula.

De acordo, com a Prof.2, a Educação Especial é uma área sensível que remete para atitudes extremadas, sendo que a UEE não pode nunca funcionar como uma *"fuga"* aos problemas. Segundo a sua opinião, para que o processo educativo ocorra com segurança é preciso criar pontes, equilíbrios, fornecendo um ambiente calmo e tranquilo, com vista ao desenvolvimento *"(...) É assim, será um momento de exclusão se nós não o fizermos de forma equilibrada, não é? E a Educação Especial, como qualquer área mais sensível remete e propicia muitas vezes atitudes extremadas, não é? (...) portanto, ou seja, nós temos que criar sempre uma ponte, um momento de equilíbrio, a Unidade, sim serve para dar ferramentas ao aluno, dar calma, dar tranquilidade."*

Segundo a Prof.1, a operacionalização da inclusão no grupo/turma é conseguida através do desenvolvimento de projetos conjuntos. Para a Prof.2, o aluno pertence ao grupo/turma e à comunidade, pelo que o objetivo é devolvê-lo à comunidade. Na sua

opinião, a frequência do aluno na turma deve ser progressivamente conseguida, através do esforço e empenho de todos os intervenientes, sendo que a missão da escola e o objetivo da UEE é que o aluno passe a frequentar o mais possível a sala de aula *"(...) a Unidade, sim serve para dar ferramentas ao aluno, dar calma, dar tranquilidade, mas nunca esquecer que esse aluno pertence a um grupo, pertence aos pares, pertence a uma comunidade e que o objetivo máximo é devolvê-lo a essa comunidade (...)"*

Quanto às metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinar e transdisciplinar, a Prof.1 referiu que existem e são aplicadas, revestindo-se de um caráter muito significativo, a Prof.2 salientou a partilha de estratégias conjuntas para evitar o desfasamento entre os dois espaços, tendo de existir um contínuo para efetivar o processo *"(...) só assim é que faz sentido porque o menino quando chega à sala de aula tem de encontrar o mesmo tipo de estratégias de maneira a que não sinta ou não encontre um fosso, uma lacuna, um desfasamento entre aquilo que fazia na Unidade e aquilo que vem fazer na sala de aula (...)"*

No domínio da dinâmica do trabalho desenvolvido na UEE, a Prof.1 como desenvolve as suas atividades docentes no contexto da UEE, fez referência às diferentes áreas - área de reunião, área do aprender, com privilégio para a concretização de tarefas rotineiras e outras com um caráter mais dinâmico e diferenciado, ao nível da utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa. A Prof.1 esclareceu que o espaço da Unidade não dispõe de uma cozinha para a prática de atividades funcionais, porém, posteriormente, referiu que esta falta é superada pela utilização tanto do refeitório, como da cozinha da cantina comum do Agrupamento.

A Prof.2 mencionou que os docentes planificam em articulação com o Docente do Ensino Regular e os Técnicos, tendo a articulação e a respetiva avaliação um caráter contínuo, sobre a possibilidade de transpor o trabalho realizado na UEE para a sala de aula.

Ao nível dos materiais pedagógicos e dos recursos existentes na UEE do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo, verificamos que ambas as Docentes consideram que o espaço da Unidade dispõe dos materiais e equipamentos essenciais. Porém a Prof.1, voltou a apontar a falta de sensibilidade/formação das Assistentes Operacionais o que muitas vezes não permite o acompanhamento ideal junto dos alunos com NEE, pelo que a Docente algumas vezes acompanha os alunos para incutir regras e normas de utilização e frequência dos espaços comuns (refeitório e cantina da escola).

Ao nível da apresentação de um parecer final, registámos que a Prof.1 demonstra satisfação profissional pelo seu próprio trabalho e pelo trabalho desenvolvido pelos colegas, verificando uma disponibilidade e empenho crescente dos Docentes do Ensino Regular, face à inclusão de alunos com NEE.

A Prof.2 procurou reforçar a perspetiva e o conceito de inclusão que classifica como um *"processo"*, construído progressivamente, não existindo, na sua opinião, escolas mais inclusivas ou menos inclusivas, mas escolas que vão num *"contínuo"* de inclusão, na qual todos os intervenientes têm de desempenhar os seus papéis individuais, articulando, cooperando, ou seja, funcionando como um todo *"(...) inclusão é um processo e há que dar pequenos passos para que esse processo se possa desenvolver."*

2.3 - Síntese conclusiva

Pela análise dos resultados obtidos, através do tratamento dos dados recolhidos, no inquérito por questionário e pela abordagem reflexiva das entrevistas efetuadas, podemos aferir, que os sujeitos da amostra têm presente o conceito de escola inclusiva e que procuraram aplicar e dinamizar práticas pedagógicas diferenciadoras, nas suas

dinâmicas e rotinas diárias, desenvolvidas tanto no contexto educativo da sala de aula como na UEE.

Os resultados permitem-nos ainda verificar que a articulação é uma prática real existente entre os diferentes intervenientes, e que a mesma tanto se reveste de um carácter formal como informal, com o objetivo final de proporcionar aos alunos uma educação inclusiva, com vista ao sucesso pleno e à sua transição para a vida pós-escolar.

O presente estudo centrou-se na compreensão sobre a forma como é operacionalizada a articulação entre a UEE e as turmas do ensino regular que incluem alunos com NEE, os quais frequentam simultaneamente a referida Unidade. Ao concluir-se que a existência de procedimentos uniformes tem ajudado a promover uma articulação eficaz, uma das áreas de intervenção propostas ao nível do Plano de Formação fornece sugestões e estratégias, tendo como objetivo a estruturação e facilitação do processo de articulação. Deste modo, a formação poderá tornar o referido processo, o mais funcional possível, permitindo que os docentes definam as suas prioridades e estabeleçam objetivos comuns.

Refira-se que ao longo do estudo se constatou que os docentes consideram que só pode existir uma prática educativa verdadeiramente inclusiva, se existir a dinâmica de trabalho cooperativo e colaborativo.

Dado que o estudo nos revela também que os Docentes do Ensino Regular e os Docentes de Educação Especial demonstram sensibilidade às práticas pedagógicas inclusivas, o Plano de Formação visa concomitantemente a atualização de conhecimentos que permitam compreender a problemática dos alunos e deste modo, adequar eficazmente as respetivas práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre as características/especificidades/necessidades dos alunos com NEE, de forma colaborativa, os docentes poderão sentir-se mais confiantes e assertivos nas

suas práticas inclusivas, fomentando deste modo, uma maior autonomia e participação destes alunos na escola.

3 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com base no estudo efetuado, propomo-nos apresentar o seguinte esboço de Modelo de Formação.

OFICINA DE FORMAÇÃO

"Práticas inclusivas e articulação pedagógica e curricular na UEE"

O presente Projeto de Formação procura habilitar os agentes da ação educativa - Professores do Ensino Regular, Professores de Educação Especial, Técnicos e Assistentes Operacionais, para práticas inclusivas e dinâmicas de articulação, entre diferentes contextos educativos - sala de aula do Ensino Regular e sala da Unidade de Ensino Estruturado.

A formulação do projeto surgiu da análise e cruzamento dos dados recolhidos, tanto ao nível dos inquéritos por questionários, bem como das entrevistas efetuadas, pelo que a presente proposta de formação sustenta-se num quadro teórico e nos resultados do estudo empírico. Irá abordar aspetos socioculturais, cognitivos, percetivos, emocionais e motivacionais, numa perspetiva integradora que irá facilitar:

- Trabalhar em articulação;
- Focar a promoção de competências individuais e funcionais;
- Utilizar estratégias pedagógicas promotoras de articulação pedagógica e curricular;

- Aplicar estratégias, com vista à promoção da participação social e qualidade de vida dos alunos com graves comprometimentos cognitivos, cuja atividade e participação se encontra limitada.

A formação irá contemplar dois módulos, um dos quais relacionado com a inclusão e outro relativo com a articulação, visando práticas educativas conjuntas.

O **Módulo 1** abrangerá 2 componentes: autonomia e socialização;

O **Módulo 2** abordará a temática da articulação e a sua operacionalização entre os diferentes contextos educativos.

A Proposta de Intervenção apresentada sob a forma de Oficina de Formação irá revestir-se, simultaneamente, de uma componente prática e teórica. Os Módulos propostos serão distribuídos por duas sessões de trabalho com a duração de seis horas cada.

MÓDULO 1

INCLUSÃO

ÁREAS A DESENVOLVER:

Socialização

A Socialização pode ser definida como um processo evolutivo da adaptação das crianças ao meio que as rodeia. Contudo, há fatores que limitam e condicionam as crianças com graves comprometimentos cognitivos, tais como: falta de oportunidades, de interação, carências de vivências de carácter social, capacidades limitadas de exploração do meio envolvente, fraca exposição a ambientes diferentes.

Propostas para promover a socialização:

- Facilitar o contacto com diversos alunos, investindo em convívios conjunto (sala de aula, recreio, UEE);
- Desenvolver atividades que facilitem o alargamento de experiências pessoais, funcionais e académicas;
- Envolver os pais/Encarregados de Educação, famílias e outros cuidadores no processo, propondo-lhes a participação e colaboração em atividades diversas;
- Promover intercâmbios inter e intra turmas, com vista à promoção e interação com vários intervenientes e diferentes ambientes;
- Organizar rotinas de apoio com o objetivo de facultar a colaboração e a participação dos colegas na adaptação do aluno às atividades do grupo.

Autonomia

Uma vez que a criança com Necessidades Educativas Especiais não procura a informação de forma ativa, necessita que lhe seja ensinado a "fazer" e a "agir", intervindo diretamente nas suas "limitações", promovendo ações que elevem o seu nível de participação, com o objetivo de diminuir a dependência relativamente ao adulto.

Propostas para promover a autonomia:

- Diversificar os ambientes educativos utilizados para a concretização das tarefas;
- Desconstruir progressivamente as atividades para que o aluno as compreenda no seu todo;
- Promover um ambiente calmo e securizante para desenvolver e praticar as aprendizagens;
- Propor atividades que o aluno consegue executar autonomamente;
- Utilizar o jogo como instrumento de desenvolvimento da cognição;
- Utilizar rotinas diárias significativas;

- Proporcionar atividades onde o princípio, meio e o fim sejam claros e objetivos;
- Estabelecer dentro do ambiente do aluno diferentes áreas de realização das atividades;
- Definir espaços para arrumar os materiais e objetos, desenvolvendo a orientação e a consistência ambiental;
- Assegurar que a informação fornecida e as competências a desenvolver são úteis e contribuem para o aumento da sua independência na vida futura;
- Descobrir o reforço mais efetivo na motivação para a concretização das aprendizagens.

MÓDULO 2

ARTICULAÇÃO E A SUA OPERACIONALIZAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS

A parceria pedagógica e cooperação entre o Professor do Ensino Regular e o Professor de Educação Especial deve consistir na planificação, intervenção e avaliação conjunta das atividades com enfoque no desenvolvimento de competências académicas e sociais, em simultâneo, e na organização dos conteúdos programáticos em simples projetos.

Tais dinâmicas poderão ser operacionalizadas através de:

- Dinamizar projetos e desenvolvê-los tanto no contexto da sala de aula, como na Unidade de Ensino Estruturado, mobilizando o envolvimento de todos os elementos do grupo/turma, percecionando que os diferentes espaços poderão ser partilhados conjuntamente em momentos combinados e planeados previamente;
- Criar e partilhar materiais estruturados promotores de aprendizagens dinâmicas;

- Estabelecer contactos e promover encontros (formais e informais) para definir e ajustar estratégias;
- Promover práticas de aprendizagens cooperativas, desenvolvendo métodos de ensino-aprendizagem alternativas, através de um ensino flexível e ativo;
- Reflexão, análise e avaliação das práticas desenvolvidas apresentando propostas de melhoria;
- Construir e aplicar de forma sequencializada os documentos oficiais definidos por Lei - Programa Educativo Individual e Currículo Específico Individual;
- Realizar uma avaliação constante e sistemática, através da observação direta e recolha de elementos, providenciando documentos apropriados de acordo com as normas legislativas.

REFLEXÃO FINAL

No nosso estudo procurámos compreender como é operacionalizada a articulação curricular e pedagógica entre a Unidade de Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo e as turmas do Ensino Regular. Ao refletir sobre os constrangimentos e necessidades sentidas ao nível das práticas inclusivas, podemos inferir algumas considerações baseadas nos resultados obtidos e consequente análise.

Primeiramente, importa salientar que tanto os Docentes do Ensino Regular como os Docentes de Educação Especial estão conscientes e são sensíveis à necessidade de operacionalizar estratégias, facto este, que se repercute na sua prática letiva diária, através da aplicação de dinâmicas estruturadas e diferenciadas.

Este facto é corroborado, também nas entrevistas realizadas, onde as entrevistadas reforçam que ao nível do Primeiro Ciclo há, de facto, inclusão de alunos com graves comprometimentos cognitivos, cuja atividade e participação se encontra limitada e que partilham a Unidade de Ensino Estruturado e a sala de aula do seu grupo de pares.

Todavia, é evidente que a Formação Contínua dos Docentes é considerada essencial na melhoria das práticas pedagógicas, na atualização ao nível da evolução dos conceitos e da atualização no domínio da legislação. Os docentes de ambos os Grupos mostram-se conscientes da importância da Formação Contínua e na atualização/construção de conhecimentos para compreenderem a problemática dos alunos, adequando práticas e dinâmicas. A este propósito foi referido, sobretudo ao nível das entrevistas realizadas, que a modalidade deverá ter um cariz essencialmente prático, ou seja, Oficina de Formação.

Neste sentido a Proposta de Intervenção apresentada, sob a forma de Oficina de Formação, num dos módulos foca a temática da autonomia e da socialização essenciais à plena inclusão dos alunos com NEE, tanto em contexto educativo como na vida ativa.

Visto que o estudo procurou perceber o modelo de articulação e a forma de operacionalização dos procedimentos e mecanismos instituídos no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo, uma das áreas de intervenção proposta no Plano de Formação centrou-se na discussão e conceção de sugestões e estratégias com vista à estruturação e facilitação do processo de articulação.

Pela análise dos resultados obtidos podemos constatar que a preocupação com o processo de inclusão está patente na maioria dos Docentes, tanto do Ensino Regular como nos Docentes de Educação Especial.

No domínio da articulação, os dados recolhidos permitem perceber que há, efetivamente, um esforço para comunicar e criar "laços", dinamizando parcerias, que permitem sequencializar e operacionalizar práticas pedagógicas conjuntas.

A análise dos dados permite concluir que se regista quer uma articulação formal, como informal. Os Docentes dispõem de momentos específicos (reuniões e encontros), para efetivarem os documentos e os registos oficiais, tais como os Programas Educativos Individuais e os Currículos Específicos Individuais e a respetiva avaliação. Constata-se, ainda, que há articulação informal, a qual se estabelece através da persistência e de um diálogo constante entre os Docentes, fruto da sua vontade em que o processo educativo se desenvolva sem falhas e/ou lacunas.

Todavia, é referida numa das entrevistas realizada, que há uma falha no âmbito da articulação com os Técnicos, colocados pelo Centro de Recursos para a Inclusão, que exercem funções na Unidade de Ensino Estruturado, pois não dispõem de horas específicas para reunir com os docentes. Este facto, dificulta e condiciona o processo conjunto de articulação. Contudo, são facultados relatórios que sempre que são

entregues "*atempadamente*", conforme referido na entrevista à Professora 2, são uma mais valia na avaliação dos alunos e na continuidade ou alteração das medidas aplicadas.

Relativamente à temática da Unidade de Ensino Estruturado, constata-se que os Docentes consideram que se trata de um espaço fundamental na promoção do sucesso educativo de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Neste espaço é possível adequar as práticas pedagógicas às reais necessidades específicas, sendo deste modo, um espaço promotor de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola do Ensino Regular.

Os Docentes consideram, ainda, que a Unidade de Ensino Estruturado representa um espaço onde é possível desenvolver situações de ensino-aprendizagem securizantes e estruturadas que minimizam as dificuldades e contribuem para a inclusão e sucesso educativo dos alunos.

Pela análise das entrevistas, é visível que a Unidade de Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo dispõe de materiais e recursos pedagógicos essenciais ao desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas, apelativas e funcionais, adequadas às necessidades específicas dos alunos que a frequentam.

No campo da análise relativa à articulação, entre a Unidade de Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo é quase unânime entre os Docentes que esta se efetiva através da participação em reuniões de trabalho/encontros, nas quais há lugar a uma reflexão e análise conjunta sobre as metodologias e as estratégias de ensino, a programação conjunta de atividades, seleção e partilha de materiais diferenciadores, bem como de instrumentos de avaliação contínua do processo educativo dos alunos.

Ficou também claro, que o espaço da Unidade de Ensino Estruturado é um lugar privilegiado e ideal, para que na escola, os alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente, os alunos com graves comprometimentos cognitivos, cuja

atividade e participação se encontra limitada, possam beneficiar de uma verdadeira inclusão, podendo agir e intervir nas atividades e projetos inter e intra turmas.

Constatámos, igualmente que o espaço da Unidade de Ensino Estruturado se constitui com um recurso da escola, que permite o apoio e ajuda na prática de trabalho diferenciado adequado e ajustado às necessidades específicas dos alunos.

Assim, verificamos que os sujeitos da amostra consideram que só pode haver inclusão, se, entre os parceiros educativos existir um trabalho real de articulação, sendo que, práticas pedagógicas inclusivas impulsionam e fomentam a articulação.

Podemos pois, afirmar que os objetivos inicialmente delineados, para a consecução deste estudo foram plenamente alcançados, uma vez que pela análise dos resultados, concluímos que os docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, os Professores de Educação Especial e os Técnicos do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo têm interiorizada a importância da noção de escola inclusiva. Neste âmbito, percebem que só pode existir uma prática educativa verdadeiramente inclusiva, se existir uma dinâmica de trabalho cooperativo e colaborativo, a qual é passível de se operacionalizar através de uma articulação efetiva entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelman, S.; Taylor, L. (1986). *An Introduction to Learning Disabilities*. Glenview, Illinois: Scott Foresman & Company.

AEDNEE (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais) (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula: relatório síntese*. Bélgica: AEDNEE.

Ainscow, M. (1997). *Educação para Todos: torna-la uma realidade*. In Caminhos para as escolas inclusivas (pp. 11-31). Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Alarcão, I., & Tavares J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Editora Almedina.

Albarello, L. ; Hiernaux, J.P.; Maroy, C.; Ruquoy D.; Saint-George P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva

Alarcão, I. (Org.). (2000) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 3ª Edição, Climepsi Editores. Lisboa.

Alonso, L. (1996). Projeto PROCUR – *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino* - Manual de apoio ao desenvolvimento de projetos curriculares integrados. Braga: Instituto da Criança.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000). DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Texto Revisto. 1ª ed., Lisboa Climepsi Editores, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). DSM-V-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.

AVEFA -Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo (2015-2016). *Regulamento Interno*.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bautista, R. (Org.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro

Bell, Judith (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Ed. Gradiva - Lisboa.

Benavente, A. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas. Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.

Bender, W.N., Scott, K. E Vail, C.O. (1995). *Teachers attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities.

Bidarra, M. (1998). *Avaliação dos Problemas de Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem*. In N. Raposo; M. Bidarra & M. Festas, *Dificuldades de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan, R. e Biklen, S. K. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

Correia, L. M. e Cabral, M. (1999). *Uma nova Política em Educação*. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. Luís M. Correia, *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (11-39). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto. Coleção Educação Especial: Porto Editora.

Damiani, M. Floriana (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios - Educar em Revista* – Nº Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230,. Editora UFPR. Consultado na Internet, 1 de Novembro de 2015 no site: www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008) - Normas Orientadoras.

Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial – Integração das crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Frith, Uta. (2005). *Autism Explaining the enigma*. Malden: Oxford: Editor Blackwell Publishing.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1991).

Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo- estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

Ladeira & Amaral (1999). *Alunos com Multideficiência nas Escolas do Ensino Regular*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Luso-Espanhola de Ediciones: Salamanca.

Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Martins, A. P. (2009). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Quadrado Azul Editora.

Madureira, I. P. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

McCalling, A. (2001). *Interdisciplinary practice – a matter of teamwork: an integrated literature review*. Journal of Clinical Nursing. 10: 419-428.

Melo, A. (1998). *Análise da capacidade de manutenção do tópico em crianças do espectro de autismo*. Monografia do curso de Terapia da fala. Lisboa: Escola Superior de Saúde de Alcoitão.

Ministério da Educação. *Decreto-Lei nº 3/2008*, de 7 de Janeiro.

Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86*, de 14 de outubro.

Ministério da Educação e Ciência de Espanha. *Declaração de Salamanca*. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto.

Ministério da Educação. Portaria nº 611/93, de 29 de junho.

Ministério da Educação. Despacho 105/97, de 1 de julho.

Ministério da Educação. Despacho nº 7520/98, de 6 de maio.

Ministério da Educação. Despacho Conjunto nº 891/99, de 19 de outubro.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro.

Ministério da Educação. Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de julho.

Ministério da Educação. Despacho Normativo 50/2005, de 9 de novembro.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de janeiro.

Ministério da Educação. Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006, de 21 de setembro.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro de 2009.

Ministério da Educação. Despacho Normativo nº 24-A/2012 de 6 de dezembro.

Ministério da Educação. Despacho Normativo nº13/2014 de 15 de setembro.

Monteiro, V. (2008). *Atitudes dos professores de educação física no ensino de alunos com deficiência mental*. Dissertação para o Mestrado em Ciências do Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto.

Morgado, J. & Silva, J. (1999). *Fatores Contributivos para o Sucesso Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Análise Psicológica.

Morgado, J. (2003). *Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas Coisas*. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (73-88). Porto: Porto Editora.

Morgan; David L. (1993). *Successful Focus Groups: Advancing the state of the art*. Sage Publications.

Niza, S. (2000), *A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem*, Escola Moderna

Ogletree, B., Bull, J., Drew, R. e Lunnen, K. (2001). *Team-Based Service Delivery for Students with Disabilities: Practice Options and Guidelines for Success*. *Intervention in School & Clinic*. 36 (3): 138-145.

Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do Autismo em Portugal*. Tese de Doutoramento não publicada da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Pereira, F. (coord.). (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC – Direção de Serviços de Educação Especial e Apoio Socioeducativo.

Pereira, F. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência – Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC – Direção de Serviços de Educação Especial e Apoio Socioeducativo.

Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação – novas estratégias de inovação*. Lisboa: Asa.

Peters, O. (2003). *A educação à distância em transição. Tendências e desafios*. São Leopoldo: Unisinos.

Polit, D. e Hungler, B. (1995). *Fundamentos de pesquisa*. 3ª Edição, Artes Médicas. Porto Alegre.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

Robbins, S. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora: Porto.

Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva. As Boas Notícias e as Más Notícias*. In D. Rodrigues, et al. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (Org.) (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Vol.2. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/ Edições FMH.

Rodrigues, D. & Magalhães, M. (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodríguez, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción: La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres*. Barcelona: Ars Medica.

Roldão, MC. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo*, Porto, Porto Editora.

Roldão, M. Céu. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, Jan-Abril, Vol.12, n.º 34.

Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré - Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editor

Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento.

Silva, M. (2009). *Da exclusão à inclusão: Conceções e práticas*. Revista Lusófona de Educação, 13, 135-153.

Wing, L. (1996). *The autistic Spectrum: A guide for parents and professionals*. Constable & Company, Ltd, London.

Thomas, W.P., and V.P. Collier. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education

Vala, J. (2007). *Análise de conteúdo*. In: A. S. Silva e J. M. Pinto (Org.), *Metodologias das ciências sociais*. 13ª Edição. (101-127) Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, F.; Moreira, M.A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I.S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Zabalza, Miguel. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Edições Asa.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ofício à direção do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo.

Anexo 2 - Guião de Entrevistas Orientadas.

Anexo 3 - Termo de Consentimento Informado.

Anexo 4 - Protocolos das Entrevistas.

Anexo 5 - Questionário.

Anexo 6 - Análise de Conteúdo das Entrevistas.

**1- Ofício - Direção do Agrupamento de Escolas de
Ferreira do Alentejo.**

Cristina Silva

Professora do Grupo 110

Exma. Sr^a Diretora do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo

Sou aluna do Mestrado de Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Beja, nesse âmbito, irei elaborar uma dissertação baseada num estudo de caso sobre **“A Articulação Curricular entre a Unidade de Ensino Estruturado e as Turmas do Ensino Regular no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo”**, sob a orientação do Professor Doutor José Pereirinha Ramalho.

O objetivo essencial da investigação consiste em analisar como se processa a articulação curricular e pedagógica entre o ambiente da Unidade de Ensino Estruturado e as turmas de Ensino Regular nas quais os alunos se integram.

Gostaria de contar com a sua colaboração e do respetivo Agrupamento para aplicar questionários aos Docentes do Primeiro Ciclo, Titulares de Turma, Docentes de Educação Especial e Técnicos, em exercício de funções no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo.

O referido questionário será anónimo e os dados recolhidos serão apenas utilizados para o fim a que se destinam. Desde já, a mestranda assume o compromisso de garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados e dos participantes do estudo.

Para aprofundar e fundamentar o estudo, solicito, igualmente, a possibilidade de realizar entrevistas orientadas à Coordenadora do Departamento de Educação Especial e à Docente em exercício de funções na Unidade de Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo.

Atenciosamente, solicita deferimento.

Com os melhores cumprimentos,

Beja, fevereiro de 2016

A mestranda,

(Cristina Silva)

**2- Guião de Entrevistas semiestruturadas realizadas à
Docente em funções na Unidade de Ensino Estruturado
do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo e à
Coordenadora do Departamento De Educação
Especial.**

GUIÃO DE ENTREVISTA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

(Coordenadora de Educação Especial e Docente da Unidade de Ensino Estruturado)

TEMAS	OBJETIVOS PRINCIPAIS	TÓPICOS/EXEMPLOS DE PERGUNTAS
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista.- Motivar o entrevistado.- Estimular o envolvimento do entrevistado para o realização da entrevista.- Proporcionar um clima de confiança entre entrevistado e entrevistador.- Fomentar um ambiente descontraído.	<ul style="list-style-type: none">- Informar sobre o âmbito do projeto que conduziu à realização da presente entrevista.- Informar sobre a relevância da participação do entrevistado (clarificar que o objetivo da entrevista não prevê respostas corretas ou erradas).- Assegurar a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados recolhidos.

<p>Identificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma breve caracterização do entrevistado. - Conhecer a pessoa e os momentos que mais influenciaram/condicionaram a sua carreira profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade. - Habilitações académicas Grupo de docência Agrupamento de Escolas - Tempo de serviço docente (Ensino Regular e Educação Especial).
<p>Formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o tipo de formação adquirida ao longo do percurso académico/profissional do entrevistado. - Recolher opiniões sobre a pertinência de formação para o trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais e, sobretudo, na Educação Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obter a seguinte informação: - Se a docente desenvolveu outras atividades/cargos além da função docente. - Que tipos de formações / especializações frequentou ao longo da carreira profissional? - De que forma se prepara para atualização de

		<p>conhecimentos face às mudanças no currículo?</p> <p>- Qual a motivação para frequentar Ações de Formação que são oferecidas ao seu grupo de docência?</p> <p>- Previamente à especialização, já tinha frequentado alguma Ação de Formação na área das Necessidades Educativas Especiais?</p> <p>- No âmbito da formação inicial, foi-lhe oferecida alguma formação sobre Necessidades Educativas Especiais?</p>
Aspetos da Inclusão	<p>- Identificar a posição do entrevistado, em relação à definição das práticas inclusivas.</p> <p>- Conhecer as experiências/vivências, perante as práticas inclusivas.</p>	<p>- Pertinência para si própria e para os docentes do ensino regular, a frequência de formação contínua na área da Educação Especial.</p> <p>- Integração versus inclusão (caracterização/distinção).</p> <p>- Quais as vantagens ou desvantagens da inclusão?</p> <p>- Como encara o seu papel enquanto professora na melhoria da inclusão, tanto ao nível do contexto da sala de</p>

		aula, como na Unidade de Ensino Estruturado.
Propostas para uma escola mais inclusiva	<p>Caracterizar as práticas docentes perante alunos com grave comprometimento cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada.</p> <p>Compreender as transformações que a inclusão promove no trabalho desenvolvido pelo docente.</p> <p>Perceber o tipo de formação necessária aos docentes para a promoção da inclusão.</p>	<p>- Soluções consideradas mais relevantes para implementar/melhorar o funcionamento da escola inclusiva:</p> <p>- Formação/sensibilização sobre a temática da deficiência em geral?</p> <p><i>Sente que será necessária formação para melhorar as práticas inclusivas?</i></p> <p>- <i>Que tipo de formação acha necessária?</i></p> <p>- <i>Que áreas/tópicos deveria abranger essa formação?</i></p> <p>- <i>E qual a modalidade? (ensino à distância, oficina de formação, ...)</i></p> <p>- Os Recursos humanos?</p> <p>- Os Recursos materiais?</p>
Alunos com grave	Caracterizar as práticas docentes perante alunos com	- Como define o aluno com Autismo?

<p>comprometimento cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada.</p> <p>(Autismo)</p>	<p>grave comprometimento cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada.</p> <p>Compreender as transformações que a inclusão promove no trabalho desenvolvido pelo docente.</p> <p>Perceber o tipo de formação necessária aos docentes para a promoção da inclusão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as primeiras preocupações, face à presença de alunos com grave comprometimento cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada na turma regular, onde presta apoio? - Que preocupações tem visto, face à inclusão destes alunos, por parte da professora do regular, onde presta apoio? - Registou modificações de atitudes, no decurso do ano letivo? - Considera positiva a inclusão de alunos com grave comprometimento cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada nas salas do ensino regular, para os próprios e para os outros alunos?
---	---	--

		<p>- Sente que os professores do regular, nas turmas onde presta apoio, consideram positiva a inclusão de alunos com grave comprometimento cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada?</p> <p>- Registou alguma mudança nas atitudes?</p>
Práticas pedagógicas	<p>Perceber como se dá a inclusão dos alunos com grave comprometimento cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada na sala de aula regular</p> <p>Conhecer a necessidade sentida para promoção da inclusão de crianças com grave comprometimento cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada.</p>	<p>- Perceção sobre a inclusão enquanto transformadora da prática pedagógica dos professores, onde presta apoio?</p> <p>A nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alterações curriculares - Diferenciação pedagógica - Construção de materiais adaptados às necessidades dos alunos - Modalidade de trabalho do docente (Trabalho cooperativo docente) -Quais os Instrumentos de avaliação diferenciados que utiliza?

<p>Barreiras/facilitadores face à inclusão de alunos com grave comprometimento cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada.</p>	<p>Perceber quais as barreiras e facilitadores para a inclusão, percebidos pelos docentes</p>	<p>Quais as barreiras e os facilitadores que encontra para a promoção da inclusão de alunos com grave comprometimento cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representações/crenças dos docentes face à condição de deficiência e à sua inclusão. - Sentimento de capacidade dos docentes face às estratégias a aplicar junto dos alunos com NEE - Isolamento dos docentes/falta de hábito em cooperar com os seus pares - Falta de formação - Outras
<p>Articulação</p>	<p>Compreender como se processa a articulação pedagógica e curricular entre os diversos intervenientes no processo educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como define articulação? - De que forma é operacionalizada a articulação curricular e pedagógica, entre a Unidade de Ensino Estruturado e o contexto da sala de aula?

		<p>- Com que regularidade são promovidos encontros e /ou reuniões para troca e partilha de informações? (entre Docente de Educação Especial/Professor de Educação Especial e Técnicos).</p> <p>- Pensa que a implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser encarada como o elemento chave para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?</p> <p>- Que iniciativas, considera fundamentais, para a inclusão desses alunos na turma? (presta ajuda especializada, colabora/coopera com o professor da turma, planifica em conjunto com o professor da turma, pede/constrói materiais, documenta-se, ...)</p>
Unidade de Ensino Estruturado	Descrever as práticas docentes na Unidade de Ensino Estruturado	- Considera que a Unidade de Ensino Estruturado é uma mais-valia na inclusão de alunos com caraterísticas muito especiais que requerem um ambiente mais estruturado e

	Perceber a organização e as dinâmicas pedagógicas aplicadas na Unidade de Ensino Estruturado.	<p>securizante na Escola ou representa um ambiente de exclusão?</p> <p>- A Unidade aplica metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinar e transdisciplinar?</p> <p>- Como está organizada a dinâmica de trabalho na Unidade de Ensino Estruturado?</p> <p>- Considera que a Unidade de Ensino Estruturado dispõe dos materiais pedagógicos promotores das aprendizagens?</p>
Sugestões	Recolher sugestões/opiniões do entrevistado perante os tópicos da entrevista.	-Gostaria de acrescentar mais algum parecer/opinião?
Agradecimentos	Concluir a entrevista	-Agradeço a sua disponibilidade e colaboração, imprescindíveis à consecução deste trabalho.

3- Termo de consentimento informado (entrevistas)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Cristina Silva, professora do Grupo 110, vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex^a., no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação do Professor Doutor José Pereirinha Ramalho.

Os principais objetivos deste estudo intitulado **“A Articulação Curricular entre a Unidade de Ensino Estruturado e as Turmas do Ensino Regular no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo”** são compreender como se processa atualmente a articulação curricular e pedagógica e como se organizam as respostas educativas a alunos com graves comprometimentos cognitivos, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada.

A sua colaboração será essencial ao participar numa entrevista semiestruturada com questões sobre o tema acima exposto. Caso autorize, a sua entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento, pode desistir sem consequências para si.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu,

(nome),
(função) declaro
concordar, voluntariamente, em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/____

A mestranda,

O(A) participante,

4 - Protocolos das Entrevistas

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Entrevista Prof.1

E - Boa tarde, sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e estou a realizar o Mestrado em Educação Especial -Domínio Cognitivo e Motor na ESE de Beja sobre a temática - A articulação Curricular entre a Unidade de Ensino Estruturado e as Turmas do Ensino Regular no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo. Neste sentido, a sua colaboração é fundamental pois este estudo tem por base a opinião da pessoa e, de forma alguma, se trata de um julgamento dos seus conhecimentos. Asseguro-lhe que a entrevista se designa exclusivamente ao estudo em causa e será tratada confidencialmente pelo que lhe pedia licença para efetuar a gravação. Pretendo não demorar mais de trinta minutos. Agradeço-lhe, desde já, a sua disponibilidade. Pode dizer-me a sua idade?

Prof. - Boa tarde, 52.

E - As Habilitações Académicas que tem, quais são?

Prof. - Pronto, eu...a minha formação inicial é Educadora de Infância, posteriormente tirei uma Licenciatura Percurso de Qualificação e Exercício de outras Funções Educativas e a Memória final foi sobre idosos... Pronto, há um livro que irá sair quando tiver tempo sobre histórias de vida dos idosos...Esta licenciatura dava para este tipo de trabalhos em Câmaras e por aí... Posteriormente tirei a Pós -Graduação, também na ESE de Beja, no Domínio Cognitivo e Motor também e trabalho, já há alguns anos, com esta população, ou seja, há 18 anos eu comecei, ainda Educadora ainda a exercer Educação de Infância, depois fui colocada ao abrigo do 105º. Na altura que dava apoios com crianças...

E - Então o Grupo de Docência a que pertence atualmente é...

Prof. -É o 910.

E - E está aqui no Agrupamento, qual é o Quadro a que pertence? Quadro de Zona...

Prof. - Não, passei há sete anos, entrei no Quadro da Educação Especial, fiquei colocada em Almodôvar, depois fui concorrendo, passei para Grândola e este ano estou já definitivamente, aqui, em Ferreira do Alentejo.

E - Aproximadamente, qual é o tempo de serviço no Ensino Regular que tem e na Educação Especial, em particular?

Prof. - No Ensino Regular, vou fazer 28 anos, como lhe disse na Educação Especial, não no 910, mas ao abrigo do 105 dava apoio a crianças com NEE, mesmo há sete anos que estou no 910.

E - Para além disso desenvolveu outras atividades, outros cargos além da função docente?

Prof. - ...Sim, fui coordenadora há muitos, muitos anos, fui coordenadora em Montes Velhos quando estive lá colocada ainda enquanto educadora, fui substituir um colega.

E - De que forma se prepara para a atualização dos conhecimentos face às mudanças do Currículo?

Prof. - ... De que forma é que eu me preparo? Olhe vou fazendo formações... e pronto e é por aí e é um bocadinho autodidata e... sobretudo formações sim...

E - Nesse sentido, pergunto-lhe qual a motivação que a leva a frequentar as ações de Formação que escolhe e que são oferecidas ao seu grupo de docência.

Prof. - Sim, eu procuro. Como eu trabalho numa UEE eu procuro ... já fiz três ações, por exemplo, na ESE de Almeida Garret, sobre Perturbação do Espectro Autista. Pronto... com variadas temáticas, nomeadamente materiais adaptados, foi uma delas. Pronto sempre no sentido de aprofundar os meus conhecimentos nesta área. Agora inscrevi-me

numa ou melhor quando fazemos o Plano de Ação e na escola eu inscrevi-me... eu tinha interesse em fazer no... aí agora... não é no comunicar com símbolos é no programa...

E - Pronto... Tem a ver com a Comunicação aumentativa e alternativa...

Prof. - Exatamente, com a comunicação aumentativa e alternativa, sim...e agora baralhei-me, perdi-me um bocadinho porque estou cansada...

E - Previamente à Especialização, antes de ter feito a especialização, já tinha sentido necessidade de frequentar alguma Ação de Formação, no âmbito da Educação Especial?

Prof. - Sim, sim, sim...sim, porque sempre foi uma área que sempre... gostei muito...Daí concorrer ao 105. Trabalhei na CERCI, em Grândola, foi a minha grande experiência, em termos de Educação Especial.

E - Quando iniciou o curso, na sua formação inicial, foi-lhe oferecida alguma formação ao nível das NEE? O curso de Formação inicial contemplava alguma...

Prof. - Não, na altura não...já foi há muitos anos e não.

E - Para si, ao nível dos aspetos da inclusão, para si própria e para os Docentes do Ensino Regular, a frequência da formação contínua na área da Educação Especial traz-lhe algum significado ao nível da inclusão e dos conceitos da inclusão?

Prof. - Sem dúvida, porque só assim, só havendo essa formação é que nós podemos... Portanto, os meninos são nossos professores do regular, nossos professores da educação especial, não é? E, se não houver todo um trabalho de articulação, nada faz sentido.

E - Para si o que é que distingue a integração da inclusão? O que é que entende por integração e inclusão?

Prof. - Integração era um termo que se usava mais remoto... quando foi o tratado de Salamanca houve várias... não tenho bem presente...mas integração é diferente de inclusão realmente... inclusão... é aquilo que eu penso estamos a fazer neste momento e que nem sempre é fácil também... nem sempre é fácil. A integração é... como é que eu

explico... a integração... A inclusão é, pronto, é mais...pronto, incluir é diferente de integrar para mim... agora não...como lhe disse estou um bocadinho cansada...

E - Certo, mas esteja à vontade! Como encara o seu papel enquanto professora na melhoria da inclusão, tanto ao nível do contexto de sala de aula como na UEE, onde exerce funções?

Prof. - Como é que encaro?

E - Sim, como acha que deve ser encarado, como deve ser visto tanto ao nível da sala de aula que os alunos frequentam como na Unidade.

Prof. - Eu acho que é muito importante que os alunos frequentem o máximo possível as salas de aula, até pela interação com os outros e não só. No entanto, há e refiro-me concretamente a crianças com perturbação do espectro autista, neste ano letivo, tenho dois casos em que... para já, cada caso é um caso, e também não há dois autistas iguais, refiro-me, concretamente, aos autistas, depois poderei falar noutros casos. Um dos casos, é uma família completamente desestruturada em que a tutela do menor tem a avó. Portanto, são famílias muito carenciadas, a todos os níveis, e a mãe tem um défice cognitivo. O pai também tem um bocadinho, aliás fui a tribunal por causa desse aluno, porque o queriam tirar à família e esta criança está quase todo o tempo na UEE, à exceção das aulas de Educação Física.

E - Mas considera relevante a inclusão também deles, em contexto de sala de aula, não só na Unidade?

Prof. - Completamente!

E- Nesse sentido, hoje em dia, já me disse que a inclusão está mais em evidência e estamos a trabalhar num contexto mais inclusivo Quais são as soluções que acha mais relevantes para implementar ou melhorar o funcionamento de uma escola inclusiva? Acha que será ao nível da formação, da sensibilização sobre a temática, o que é que lhe parece? Como é que podemos tornar a escola mais inclusiva?

Prof. - Para já, em termos da sensibilização, se as pessoas não estiverem conscientes, os colegas do regular não estiverem conscientes dessa problemática, não conseguem chegar aos alunos, estão sempre a pensar... Para já, é a sensibilização, porque estão sempre a pensar que estas crianças são dos docentes de Educação Especial...

E - Considera então, que a sensibilização ainda é mais importante que propriamente a formação?

Prof. -Eu considero. Sinceramente considero.

E - Que tipo de formação acharia necessária os Docentes do Regular terem para termos uma escola mais inclusiva?

Prof. - Que tipo de formações? Formações nesta temática, na temática da inclusão e estarem cada vez mais conscientes de que estas crianças... é, de todo pertinente, estarem...receberem estes alunos como sendo da turma... com sentido de pertença, são como os outros alunos, estão numa sala e são como outros alunos quaisquer.

E - E que áreas e tópicos deveriam ter essa formação?

Prof. - ... Olhe, eu acho que primeiro que tudo a sensibilização como já falei, a motivação e depois também saber como se deve trabalhar a diferenciação de materiais e...

E - Diferenciação pedagógica?

Prof. - Diferenciação pedagógica, exatamente.

E - Acha que seria mais fácil através da modalidade do ensino à distancia, oficina de formação...?

Prof. - Não... Oficina de Formação, sem dúvida e prático e cada vez mais prático, menos teórico e mais... também teórico, naturalmente, mas aqueles grupos de trabalho eu acho que isso é sempre muito enriquecedor.

E - E ao nível dos recursos humanos e materiais, também considera relevante que haja uma atualização tanto a nível de técnicos...

Prof. - Sim, sim...as Assistentes Operacionais, toda a comunidade educativa deve estar, cada vez mais, consciente desse tipo de... não é a criança estar na sala de aula, depois sai lá para fora e tem uma pessoa que não entende nada e não há depois uma... como é que eu digo...uma continuidade.

E - Já me disse que trabalha com crianças com a problemática do Espectro do Autismo, como define o aluno com autismo?

Prof. - ...Ora o autismo, a perturbação do Espectro Autista é muito abrangente, vai do oito ao oitenta, temos o Síndrome de Rett que é mesmo quase o fim de linha e depois temos o Asperger mas por aí pelo meio passam a Perturbação Desintegrativa da segunda infância, o autismo atípico, portanto há várias, daí ser espectro... a criança com Perturbação do Espectro Autista tem três áreas deficitárias vamos chamar-lhe assim, é chamada a tríade que é a área que está comprometida que é a da interação, comportamental e da comunicação.

E - Quais são as primeiras preocupações face à presença de alunos com grave comprometimento cognitivo cuja atividade e participação se apresenta muito limitada na turma regular onde presta apoio, neste caso não presta apoio, mas apoia também porque dentro da Unidade há colaboração, não é?

Prof. - Peço desculpa...

E - Quais são as suas preocupações face à presença de alunos com graves comprometimentos cuja atividade e participação está muito limitada na turma regular, como é que interage...

Prof. - Primeiro que tudo, estamos a falar de meninos com Perturbação Espectro Autista é o estar com os outros se é uma das áreas que está comprometida, então, o ele estar com os seus pares só o vai ajudar, depois, a parte da autonomia também valorizarmos muito pequeninas coisas, porque para estas crianças, pequeníssimas coisas, são grandes

coisas... perante os outros, vir mostrar o que faz, dizer-lhe, constantemente, reforços positivos e estar com os pares até na carteira.

E - No ambiente, no contexto...

Prof. - Sim, sim...

E - Que preocupações tem visto face à inclusão destes alunos por parte da Professora do Regular onde presta apoio?

Prof. - Que preocupações ...acho que tenho visto... bastante interesse por parte da colega, das colegas, neste caso sim, sim, sempre se mostraram disponíveis na colaboração e, pronto, em tudo mesmo que a criança tenha um comportamento menos assertivo, pronto, há que impor limites, mas, pronto, há também uma certa flexibilidade da parte das colegas, naturalmente.

E - Ao longo do ano registou algumas mudanças de atitude, no decurso do ano , ao longo do ano letivo?

Prof. - Eu, algumas mudanças de atitude...

E - Eu estou a referir em termo das atitudes do professor da turma em relação aos alunos, registou algumas mudanças de comportamento, uma melhor adaptação, como é que é a evolução?

Prof. - Sim, sim, pronto...Eu fica-me mal dizer isto mas sou uma pessoa que me adapto facilmente às situações, tento não ultrapassar, tento respeitar os colegas, não impondo, nunca, mas sendo um trabalho efetivo de articulação.

E - Considera positiva a integração de alunos com grave comprometimento cognitivo cuja atividade e participação se apresenta muito limitada nas salas do ensino regular para os próprios e para os outros?

Prof. - Naturalmente, acho que é muito muito enriquecedor para os colegas, até para ajudá-los a perceber que nós sendo todos iguais, ou todos diferentes, sendo todos diferentes somos todos iguais, não é? Uns são morenos, outros são brancos , uns são

altos, outros são baixos, uns têm o nariz mais fininho, portanto...ver realmente as diferenças para eles próprios começarem a cada vez mais a perceber que pronto somos...

E - Há uma diversidade...

Prof. - Há uma diversidade, exatamente, há uma diversidade.

E - Sente que os Professores do Regular nas turmas consideram positiva a inclusão de alunos com graves comprometimentos cognitivos cuja atividade e participação se apresenta limitada?

Prof. - Sem dúvida! Sim e acho que cada vez mais as pessoas estão... sensíveis a esta... antigamente ouvia-se... aliás, no segundo e terceiro ciclo ainda se nota muito e no primeiro ciclo não noto nada.

E - Portanto, acha que as atitudes estão a mudar?

Prof. - A mudar para melhor, naturalmente!

E - Ao nível das práticas pedagógicas qual é a perceção sobre inclusão enquanto transformadora de práticas pedagógicas diferenciadas, ao nível das alterações curriculares? Como é que consegue implementar, as mudanças, que existem, as alterações curriculares para a diferenciação pedagógica que tem que ser aplicada com estes alunos?

Prof. - Com estes alunos nós sabemos que as tarefas têm que ser compartimentadas... para eles temos que lhe dar... temos que adaptar sempre isso. É possível de fazer ao seu ritmo e com a articulação dos colegas naturalmente... No meu caso concreto, trazendo talvez da Unidade, porque a Unidade não é uma sala de aula, é mais um recurso da escola, não é?

E - Portanto constrói materiais, adapta materiais...

Prof. - Sim, sim, sim...sempre pranchas para a comunicação, também tenho o comunicar com símbolos na sala que é muito bom para este tipo...

E - Há um trabalho colaborativo e cooperativo entre os docentes na realização dos materiais?

Prof. - Sem dúvida...

E - Quais são os instrumentos de avaliação diferenciador que utiliza?

Prof. - Os instrumentos de avaliação...Ora bem, eu para este tipo de meninos, tenho uma ficha que vou escrevendo, se é isso... vou escrevendo sobre as atitudes deles. Por exemplo, hoje fez o que desencadeou esta crise porque... e há um anotar constante destas...

E - É quase um diário...

Prof. - Um diário de bordo, sim, exatamente, é isso mesmo porque... até para tentar perceber melhor este tipo de crianças, são crianças com muitas rotinas, não é...?

E - Quais são as barreiras e os facilitadores que encontra para a promoção da inclusão de alunos, ao nível das representações e das crenças que os docentes têm face à condição de deficiente e à inclusão?

Prof. - Quais são as barreiras que eu encontro e os elementos facilitadores em relação aos colegas?

E - Sim, em relação à inclusão destes alunos que apresentam o Espectro do Autismo ou outros comprometimentos cognitivos.

Prof. - Sim, sim as barreiras, por vezes, em termos das...isto, cada caso é um caso, como eu disse e mexe com muita gente... Agora, olhei para o autocarro e lembrei-me dos alunos transportados. Se não houver... passa tudo pela tal preparação e pelas tais formações que eu acabei de...

E - Acha que os docentes têm uma efetiva, uma boa representação do conceito de deficiência e inclusão?

Prof. - Nem todos, naturalmente, mas cada vez mais têm...

E - Parece-lhe a si que há um sentimento de incapacidade ou de capacidade dos docentes face às estratégias?

Prof. - Às vezes sim...Mas isso depende também muito de pessoa para pessoa e tal consciência e da tal sensibilidade, mas com boa vontade... acho que fazem o impossível, às vezes, com uma turma com tantos alunos, por vezes, fazem o impossível.

E - Como define articulação?

Prof. - Articulação? É a pessoa estar em constante comunicação, vamos lá...não só presencial, mas também por troca de mensagens... indo à sala, verificar o que é que o aluno está a fazer, tentar dar continuidade e no espaço da Unidade, que é um espaço favorecido e estruturado, dar continuidade daquilo que se falou, na sala de aula, para depois no trabalho individual, mais individualizado, dar... sistematizar as matérias.

E - De que forma é operacionalizada a articulação curricular e pedagógica entre a Unidade e o contexto de sala de aula?

Prof. - De que forma é...

E - Operacionalizada...

Prof. - Através de encontros de trabalho, através... ..

E - E com que regularidade são promovidos esses encontros, reuniões, ou seja, o que for entre docentes de Educação Especial e o Professor Titular de Turma?

Prof. - São com muita frequência...

E - Pensa que a implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser encarada como o elemento chave para a inclusão de alunos com NEE?

Prof. - Sem dúvida!

E - Considera que a Unidade de Ensino Estruturado é uma mais valia na inclusão de alunos com características muito especiais que requerem um ambiente mais estruturado e securizante na escola, ou representa um ambiente de exclusão?

Prof. - Eu não concordo, já tenho falado várias vezes, não concordo nada que seja um ambiente exclusivo, porque eles têm a sua turma sempre que há atividades...

E - Do P.A.A?

Prof. - Exatamente, sempre que há atividades, a professora de Educação Especial que vai ter com os colegas leva os seus alunos, os nossos alunos... e vai ter para junto quer seja na... sei lá... lembrei-me agora, ultimamente, foi o Carnaval e por aí, na Páscoa, para a caça ao ovo e todas as outras e não só mas todas. A Unidade é, assim como falou, um ambiente mais securizante, mais estruturado, mais individualizado em que aquilo que eles aprenderam na turma depois podem desenvolver, mas de uma forma mais calma...

E - Rotineira, no fundo?

Prof. - Rotineira!

E - Que iniciativas considera fundamentais para a inclusão desses alunos na turma, como é que podemos operacionalizar depois a inclusão efetiva desses alunos na turma?

Prof. - Através de projetos em comum... lembro-me do Projeto das canções, por exemplo, que já... em que havia... e outros...

E - A Unidade aplica metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinar e transdisciplinar?

Prof. - Sim, acho que é muito importante...

E - Como está organizada a dinâmica de trabalho na Unidade de Ensino Estruturado'

Prof. - A dinâmica? Então, os alunos têm uma área de reunião, uma mesa redonda onde reúnem. Também têm um tapete que é mais para...as histórias. Pronto, temos um calendário... todas as atividades iniciais, em que os alunos fazem precisamente aquilo que fazem na sala de aula. Por exemplo, estou-me a referir eles chegam contam as novidades, contam aquilo que se passou na sala. Ah! É engraçado que há sempre um

feedback do que se passou na turma, em termos comportamentais porque, por exemplo, que é para a pessoa dar o dito reforço, *"olha que eu soube que o menino não se portou tão bem, levou uma bolinha vermelha ou amarela"* e, portanto, há sempre este reforço e dá-se continuidade. Portanto na sala...são distribuídas as tarefas através dos cartões com os símbolos SPC, antes disso é feito o calendário onde eles fazem os dias da semana, as contagens, os meses do ano, a estação do ano, há toda uma isto é todos os dias uma rotina, depois passam... a professora tem as... organizado o dia... às vezes, nem sempre se cumpre porque eles vão para a área do aprender que é um espaço de um para um... e onde fazem a tarefa...quando o aluno já consegue, depois de muito batalhar passa então para a área mais autónoma para um espaço mais autónomo onde o professor ou adulto vai supervisionar aquilo que ele aprendeu na área de um para um...pronto...é uma sala estruturada, na nossa não temos por exemplo cozinha que era uma coisa importante para as tarefas mais funcionais.

E - Eu ia fazer a pergunta, a pergunta vinha no seguimento da próxima. Considera que a Unidade de Ensino Estruturado dispõe dos materiais pedagógicos promotores das aprendizagens ou falta-lhe, ainda alguns recursos?

Prof. - Falta alguns recursos, por exemplo eu, no meu caso, eu vou ao refeitório com as crianças até para os ajudar e para...cá está, porque às vezes as assistentes operacionais não têm aquela sensibilidade é mais a despachar...

E - Não têm formação?

Prof. - Pronto, então, eu vou eles têm que se sentar corretamente, a cadeira não a podem arrastar, têm que levantar a cadeira e depois arrumar, comem com a faca e o garfo...

E - As regras...

Prof. - Levam o tabuleiro, esse aspeto é importante porque acabo por fazer esse tipo de coisas porque sou eu que vou, eu ou outro colega vamos ao refeitório e trabalhamos essa parte funcional...

E - Mas acaba por ter, estava a dizer-me que portanto faltava a parte da cozinha mas acaba por haver compensação do refeitório que a escola dispõe...

Prof. - Sim, sim podemos fazer um bolo, por exemplo se fazemos um bolo temos a cozinha à nossa disponibilidade...

E - Mas, de resto, a nível de material informático, de meios consegue...

Prof. - Estamos bem fornecidos sim, sim...

E - Até porque há uma listagem de materiais de que as Unidades devem dispor, por norma. A Unidade do Agrupamento dispõe desse tipo de materiais?

Prof. - Depois temos para além da sala da Unidade uma sala das terapias, onde temos piscinas de bolas, temos montes de materiais para complementar...

E - Gostaria de acrescentar mais algum parecer ou alguma opinião a esta nossa entrevista?

Prof. - Não... que estou satisfeita com o meu trabalho e com o trabalho das colegas e de ver que, cada vez, as pessoas têm mais disponibilidade e mais empenho e mais... para este tipo... para esta população.

E - Agradeço a disponibilidade e colaboração imprescindíveis à entrevista.

Prof. - Muito obrigada também... O prazer também foi meu.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Entrevista Prof.2

E - Sou Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e estou a realizar o Mestrado em Educação Especial -Domínio Cognitivo e Motor na ESE de Beja - A articulação Curricular entre a Unidade de Ensino Estruturado e as Turmas do Ensino Regular no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo. Neste sentido, a sua colaboração é fundamental, pois este estudo tem por base a opinião da pessoa e, de forma alguma, se trata de um julgamento dos seus conhecimentos, asseguro-lhe que a entrevista se designa, exclusivamente, ao estudo em causa e será tratada, confidencialmente, pelo que lhe pedia licença para efetuar a gravação. Pretendo não demorar mais de trinta minutos. Desde já lhe agradeço a sua disponibilidade. Gostava por começar por pedir a sua identificação, nomeadamente a idade, as habilitações académicas e o grupo de docência a que pertence, o Agrupamento de Escolas e o tempo de serviço tanto no Ensino Regular como na Educação Especial.

Prof. – Ora..., Boa tarde eu tenho 47 anos, tenho como habilitações académicas o Curso do Magistério Primário de Beja, uma Licenciatura em Psicologia Clínica do ISPA, o Mestrado em Educação Especial, na Faculdade de Motricidade Humana e uma Pós-Graduação no Domínio Cognitivo e Motor no Instituto Almeida Garret. Trabalho há 27 anos, 5 dos quais no Ensino Regular e 22 na Educação Especial, pertenço ao Grupo do Recrutamento do 910 e faço parte do Quadro do Agrupamento de Ferreira do Alentejo.

E – Para além disso, desenvolveu outras atividades e cargos além da função docente?

Prof. – Sim, estive na Coordenação Concelhia de Viana-Portel e de Ferreira-Aljustrel ao nível da ECAE, ou seja, da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos, pertenci

também à Direção do Agrupamento e estou, há vários anos, na Coordenação do Departamento de Educação Especial.

E – Já referiu algumas formações, mas, para além disso, quer salientar alguma especialização ou formação que destaque para além dessas?

Prof. – Ora, para além da formação que tirei mesmo, todos os anos procuro fazer formação na área da Educação Especial, no sentido de me manter atualizada, ouvir, sempre, algo de novo que não tenha adquirido ou integrado até ao momento.

E – De que forma se prepara para a atualização de conhecimentos, face às mudanças constantes do Currículo?

Prof. – Olhe, tento ler o, máximo possível, todas as novidades em termos de legislação, em termos de pareceres que saem regularmente. Para além disso, leio também tudo o que é afeto à Educação Especial, quer a nível nacional, quer a nível internacional, principalmente, dos estudos que estão constantemente a acontecer e a desenvolver-se, para além da formação. Portanto, estou a falar mesmo da minha autoformação.

E – Já referiu, no fundo, a motivação para a frequência das Ações de Formação dentro do seu grupo de docência. Gostaria também de lhe perguntar se, antes da sua especialização, já tinha frequentado alguma ação de formação na área das NEE?

Prof. – Antes da última especialização tinha feito um Mestrado e foi sempre uma área que eu gostei, tanto que, antes de ser especializada eu já trabalhava na Equipa da Educação Especial, ao abrigo do Decreto –Lei nº319/91. Portanto, muito antes de ser especializada eu já tinha sido, vários anos, destacada para as antigas Equipas da Educação Especial.

E – No âmbito da sua formação inicial foi-lhe oferecida alguma formação sobre NEE?

Prof. – Não, não, não, a necessidade surgiu posteriormente.

E – Para si própria e para os outros docentes, qual considera ser a pertinência, ao nível da frequência de formações contínuas, na área da Educação Especial?

Prof. – Eu acho que é muito, muito pertinente essa formação. Porquê? Porque a todos os Professores do Ensino Regular, mais ano, menos anos, vão ter, nas suas salas, meninos “diferentes”, não é? Com características muito específicas, se já tiverem alguma formação, aliada à possível sensibilidade, de certeza, que é possível fazer um trabalho mais consciente e mais ao encontro das necessidades desses alunos. Muitas vezes, deparo-me com colegas que têm essa sensibilidade que querem fazer mais, mas que por lacuna, ao nível da formação, não conseguem ir um pouco mais além. Eu acho que é uma pena! Acho que podemos aliar esses dois aspetos e seguir e fazer um trabalho de maior qualidade.

E – Para si, como define integração, inclusão e o que é que separa inclusão de integração?

Prof. – Para mim, integração é os alunos estarem na escola, inclusão é um processo. Este processo está longe de estar concluído, enquanto a integração é fácil de concluir. Portanto, colocamos lá o menino, a inclusão não. A inclusão é algo que, todos os dias, conquistamos um pouco mais, é algo que para o qual nós trabalhamos, todos os dias, daí a diferença entre escolas mais inclusivas e menos inclusivas, ou seja, a escola pode... duas escolas podem integrar o mesmo aluno, mas uma pode ser mais inclusiva que outra, ou seja, se uma proporcionar mais atividades mais espaços nos quais os alunos possam realmente sentir-se incluídos e a participar. Portanto é o grau de participação que, principalmente, está na base de uma maior ou menor inclusão.

E – Quais, então, já referiu algumas, mas para si quais são as vantagens ou desvantagens da inclusão?

Prof. – A inclusão para mim, aparentemente, à primeira partida, não encontro desvantagens. A maior vantagem é, de facto, para o menino que pode, ao lado do seu

grupo de pares, pode modelar comportamentos, pode adquirir mais aprendizagens, pode observar, pode copiar, pode... ou seja, sentir-se mais em termos... mais feliz. Porque uma criança só pode ser feliz ao lado dos seus pares, não é excluída à parte.

E – Enquanto Professora e Coordenadora do Departamento de Educação Especial como é que encara a inclusão, ou a melhoria da inclusão no contexto de sala de aula e na UEE?

Prof. – Pronto... é um processo que é difícil. É complexo porque nós sabemos que muitos meninos que estão na Unidade não têm muitas competências em termos de maturidade, em termos de atenção, em termos de autonomia para estarem no contexto de sala de aula a tempo inteiro, portanto acho que é uma questão de pouco a pouco e através de uma articulação muito permanente irmos tateando e irmos vendo o ponto de equilíbrio entre o que é que se ganha mais, se é o estar mais numa Unidade se é o progressivamente irmos dependendo, cada vez menos, da Unidade para pertencer cada vez mais a uma sala de aula e isso tem que ser um trabalho quase diário de uma avaliação quase diária, em parceria, para ver o que é que será melhor, porque acho que a dignidade e o respeito pela diferença têm que estar sempre ... o jogarmos um miúdo para a sala de aula, se não tivermos condições, nem por parte da sala, nem por parte do miúdo, se calhar, é uma inclusão fictícia. Portanto, inclusão sim, mas baseada em condições e especialmente na qualidade e na... no saber estar dessa criança na sala de aula.

E – Relativamente a uma escola que queremos cada vez mais inclusiva quais são as soluções que considera mais relevantes para implementar, melhorar o funcionamento dessa mesma escola inclusiva. Será ao nível da formação da sensibilização, das práticas, o que é que acha?

Prof. – Eu acho que todas essas variáveis são importantes, não é? Não basta, o que eu à bocado estava a dizer, não basta jogar o menino para dentro da sala de aula, primeiro

temos que salvaguardar um conjunto de questões *“Estou preparada para receber este menino”, “A turma está preparada para receber este menino?” “A turma tem o número reduzido de alunos que permita dar um apoio efetivo e capaz àquela criança diferente que está na sala de aula?” “Eu disponho dos materiais para a acolher?” “Tenho um número de horas razoáveis de apoio, quer por parte do docente de apoio socioeducativo ou de um docente de educação especial?” A articulação que fiz com a família já me permite conhecer quer as expectativas da família quer as características principais desta criança”*. Ou seja, há um conjunto de escola... na qual incluo aluno, os professores, casa, materiais, recursos humanos que só depois de assegurar é que eu acho que estamos em condições de, então, começar a trabalhar esse longo caminho de processo de inclusão desse aluno.

E – A formação, que tipo de formação considera necessária, quais as áreas e tópicos que essa formação deve abranger e em que tipo de modalidade deve ser oferecida?

Prof. – É assim... eu acho que formação pode ser teórica, desde que forneça algumas ferramentas, em termos das características gerais, de algum tipo de patologia da diferenciação curricular e da diferenciação de materiais do contexto de sala de aula, mas depois, eu acho que toda a formação que eu possa fazer em termos de oficina assume uma proporção uma relevância muito mais pertinente, ou seja, é no meu dia-a-dia, que me vou deparando com as dificuldades. Então, face às dificuldades que encontro, que soluções é que eu posso esperar e é experienciando, trabalhando e é refletindo, ao mesmo tempo, em termos de oficina de trabalho, que eu acho que a formação assume uma maior relevância e uma maior importância.

E – Para uma escola mais inclusiva, quais acha que devem ser os recursos humanos e materiais que devemos ter à disposição?

Prof. – É assim... cada vez mais, o Quadro de Educação Especial é mais parco em termos do maior leque de crianças, cada vez com mais necessidades, que nós temos nas

nossas escolas. Portanto, acho que o Quadro de Educação Especial tem que... tem que aumentar e tem que aumentar de forma sustentada não é, por exemplo, nós temos x docentes de Educação Especial e depois, em novembro ou dezembro, vem aí um contratado desfasado, não quer dizer que o contratado não agarre o barco e não trabalhe, mas já vem fora de... Ao mesmo tempo, os recursos materiais é muito importante estes meninos terem *softwares*, computadores trabalho dinâmico lúdico apelativo, que eles possam, no dia-a-dia, recorrer e o que nos acontece é que nós temos um x material, que o aluno chega ali a dezembro, já sabe de core os puzzles que nós temos, já sabe de core os livros que nós lhe contamos, já sabe de core...aquilo...já o nosso trabalho quase que se torna previsível, não é? O novo, a novidade com que eles vão, o apelativo parece que deixa de funcionar e, infelizmente, as nossas escolas só têm mais coisas porque nós passamos horas a procurar, a pesquisar, a fazer *downloads* de algo que existe, muitas vezes, on-line e nós vamos buscar, mas é à custa de muito trabalho individual que nos temos para estas crianças...

E – Sendo a UEE para alunos com Espectro do Autismo, como é que define o aluno com autismo?

Prof. – O aluno com autismo é sobretudo um menino ou uma menina que precisa de um trabalho estruturado, sequencializado, no contexto de muita acalmia, e isso é impensável no contexto de sala de aula, não é? Exigiria por parte quer da professora titular, quer da professora de educação especial quase um espaço de neutralidade que é muito difícil no contexto de grupos de vinte e tal alunos, portanto esse contexto de Unidade é sobretudo o trabalho dual, o trabalho em que de forma estruturada, faseada. O aluno já sabe que etapas há de percorrer e são essas etapas que o vão unir, construir interiormente, ou seja, o interior do menino com autismo é um puzzle, que ele sente uma maior angústia, uma maior ansiedade se não souber encaixar as peças e são essas peças que a UEE lhe tem ali

para oferecer para o unir, para o acalmar, para o construir, interiormente, e só num espaço de Unidade que é possível fazer.

E – Quais são as primeiras preocupações face à presença de alunos com graves comprometimentos cognitivos na turma regular onde presta apoio?

Prof – A minha maior preocupação é o pouco espaço, pouco tempo que nós temos para lhe dar o apoio que eles tanto necessitam. A Educação Especial, neste momento, está a funcionar de forma cirúrgica, ou seja, nós vamos n horas poucas a esses meninos e o restante tempo é devolvido à professora titular, a professora titular tem uma turma, tem exigências, tem n metas, que é uma aberração em termos da exigência que lhes é proposto, quer aos meninos, quer à professora e, então, eu estou a dizer enquanto Educação Especial, tu professora, para além, de todo esse trabalho que tens vais ter ainda aquele menino, porque eu depois só posso lá ir cirurgicamente e todo o resto é para ti e acho que isto é quase uma utopia, porque nenhum menino que precisa não uma tarefa, mas a decomposição de uma tarefa que lhe leva tanto tempo, é quase impossível pôr uma turma a trabalhar de forma autónoma e, agora, estou eu aqui nem que seja um quarto de hora para te explicar como se decompõe e como é que tu podes funcionar de forma autónoma, porque estes meninos ou lhe damos material e atividades de manutenção onde eles não fazem saltos qualitativos e aí mantemo-los ocupados para estar na turma, ou se quisermos dar esse salto qualitativo, nós temos que lá estar na turma a acompanhá-los e a ajudá-los a trepar cada degrau que é um esforço para eles em termos de abstração, em termos de memória, em termos de raciocínio e ou faz este processo de forma acompanhado ou não faz, não sejamos utópicos, nem tenhamos ilusões acerca disso.

E – Que preocupações tem visto, face à inclusão destes alunos por parte do regular já que falou nas professoras do Ensino Regular onde está a desenvolver o apoio?

Prof. – É assim, sinto que as colegas têm a maior das boas vontades, mas o tempo, o tempo urge e o tempo não há, não é? Eu vejo as minhas colegas a fazerem trabalho diferenciado, mas é um trabalho em que remete para algum tipo de trabalho independente, não é? Porque o resto da turma tem que continuar a funcionar e como é que meninos que exigem a completa presença, monitorização, acompanhamento na decomposição da tarefa podem dar um avançozinho nos seus conhecimentos, se a professora vai lá também pede-lhe para trabalhar, imediatamente está a ser chamada para outro lado, não é? Acho que isto é muito complicado.

E – Registou algumas modificações na atitude dos docentes, ao longo do ano letivo?

Prof. – Sim, tenho registado principalmente a nível do Primeiro Ciclo, onde de facto os alunos estão a maior parte do tempo na sala de aula, os professores preocupam-se, os professores, cada vez falam mais connosco nos valorizam, eu vejo isso a acontecer e, de facto, é cada vez mais um problema que os docentes precisam e partilham connosco, ou seja, tenho aqui este menino o que é possível fazer, não é? Cada vez mais os vejo preocupados com a situação, especialmente a nível do Primeiro Ciclo.

E – Considera positiva a inclusão de alunos com grave comprometimento cognitivo nas salas do Ensino Regular para os próprios e para os outros alunos?

Prof. – É assim...quando esse comprometimento cognitivo não implica uma autonomia muito muito comprometida, níveis de independência também muito comprometidos, um saber estar também muito afetado, eu quando nós temos essas variáveis do saber estar, da independência, da autonomia salvaguardadas e com os recursos humanos, também salvaguardados, eu concordo com a inclusão deles, agora quando isso está posto em causa e quando é só estar por estar, por estar numa sala de aula, ao longo destes vinte e tal anos, eu ponho muito em causa, ou seja, há que novamente equacionarmos o equilíbrio porque estes meninos observam, eles criam modelos, eles criam atitudes e aprendem a saber estar, mas... temos que ver quais são os prós e quais são os contras e

quanto tempo é que lá estão, não é? E quanto tempo é que não estão porque se é o estar por estar, não concordo, agora se é o estar, em pequenos momentos, com objetivos, sim, concordo.

E – Sente que os professores do regular nas turmas onde presta apoio consideram positiva a inclusão de alunos com graves comprometimentos cognitivos cuja atividade e participação se apresenta limitada?

Prof. – É assim... se esses professores se sentirem competentes para conseguirem inclui-los, eu acho que esses professores tendem cada vez mais a sentir que esses meninos estão lá a fazer algo e que é benéfico e profícuo para aqueles meninos e para a restante turma, reparem que é assim, em termos de turma é muito bom para os outros, todos os outros meninos criam uma cidadania, uma sensibilidade, uma forma de estar, por saber lidar bem com a diferença que os vai influenciar para o resto da vida, porque nós temos que pensar que a escola não é só metas, a escola é valores, a escola é atitudes, a escola é saber estar, portanto eu acho que os outros meninos têm muito a aprender. E quando um professor se sente com alguma competência para saber bem, bem os objetivos daquele aluno naquele determinado momento, eu acho que esse professor cada vez mais se vai sentir autónomo e vai sentir que é importante a inclusão daquele aluno lá, agora pelo contrário, se tudo o resto não está acautelado para o professor só vai funcionar como mais uma fonte de stress na sala de aula.

E – Neste campo tem registado, tem observado alguma mudança nas atitudes?

Prof. – Tenho, tenho cada vez mais, eles sentem e veem as vantagens dessa inclusão, ainda mais, os nossos professores que cada vez mais estão a sentir falta de formação nesse âmbito, portanto, quer a formação quer a sensibilização depois também são outras para o receber e para o acolher e também para o olhar de outra maneira.

E – Quanto à perceção sobre inclusão, enquanto transformadora da prática pedagógica dos professores, o que é que considera ao nível das alterações

curriculares, da diferenciação pedagógica, da construção de materiais adaptados às necessidades de alunos, ao trabalho cooperativo entre os docentes e quais os instrumentos de avaliação diferenciados que utiliza nas práticas?

Prof. – É assim, a inclusão tem este aspeto bom, ou seja, a inclusão força a que mesmo que um professor queira ficar indiferente à existência de um aluno não o consegue, não é? Portanto, pouco a pouco, o professor vem ver que vem para a sala mas tem que trazer algo diferente para aquele aluno e que o que lhe dá posteriormente também tem que ser avaliado e que essa avaliação tem que partir quer do professor de Educação Especial, quer do Professor de Educação Regular, ou seja, o facto daquele aluno estar ali é a alavanca e, ao mesmo tempo, o ponto de partida, para que tudo o resto comece a funcionar, porque nenhum professor consegue estar indiferente à permanência de alguém na sala de aula e olha esta aí, não é verdade? Portanto, tudo o resto depois força a que o motor, a máquina comece a funcionar.

E – Quais as barreiras e os facilitadores que encontra para a promoção da inclusão de alunos, nomeadamente, ao nível das representações, das crenças dos docentes, face à condição da deficiência e à inclusão, o sentimento incapacidade que podem os docentes sentir face à dificuldade de aplicar estratégias junto desses alunos, à falta de hábito de cooperar entre os pares, nomeadamente quando há um isolamento, a falta de formação, quais considera ou outras que considere relevantes.

Prof. – Sim, todos esses aspetos que foram mencionados, eu considero-os que podem, simultaneamente, funcionar como facilitadores, ou mesmo como barreiras e depois há barreiras que nós muito, muito dificilmente, nós Educação Especial, muito dificilmente conseguimos mudar, ou seja, se a pessoa é algo ou insensível, ou que tem uma perceção algo negativa da presença destas crianças, destes alunos na sala de aula, por mais que nós possamos falar e tudo o mais, é difícil, e depois todos nós fazemos um processo e muitas vezes o que nós nos deparamos é que um professor ou no início de carreira ou

que ainda não tiveram alunos na sala de aula e que estão no início do processo e nós docentes de Educação Especial, temos que ter nós, a percepção que, ou seja, aquele professor também tem vários estádios de receção, de inclusão dos seus alunos e cabe a nós, Educação Especial avaliar o estágio desse professor e tentar, pouco a pouco, a partir dessa fase que nós avaliamos começar a trabalhar, porque mesmo esses professores de Educação Especial precisam também de fazer um caminho de inclusão e não é de um momento para o outro que eu chego lá e dou-lhe uma *mezinha* e a partir desse momento a *mezinha* começa a funcionar, não, ou seja, as percepções, as representações o esforço desse professor vai muito da experiência profissional que ele tem, e somos nós, Educação Especial, com algum tipo de também sensibilidade, que vamos ter que ir ao encontro e tentar depois conjugar e construir algo, portanto, parte-se muito desse papel que nós temos de Educação Especial, de articular, de cooperar e depois avaliar o outro lado, não é só o aluno que nós temos que avaliar é a parte do professor, o estar do professor e as variáveis que estão associadas a isso e, depois, a partir daí, começar a construir, porque acho que houve um erro da Educação Especial muito sincero, durante muitos anos que é o ataque ao professor do Ensino Regular e o ataque aos pais, *"Ai aquele pai não aceita"*, *"Ai aquele professor de Educação Especial parece que não liga àquele aluno"*, mas não, quer os pais, quer os professores têm um caminho a fazer e cabe-nos a nós identificar a fase do processo e começar a trabalhar a partir daí.

E – Tendo falado em articulação, pergunto-lhe como é que a define.

Prof. – A articulação como é que a defino? É o ponto de encontro que existe entre os dois docentes de Educação Especial e de Educação Regular e, aí atrás, já falei, ou seja, como é que eu consigo articular, chegar a uma linguagem, a um entendimento comum e vamos ver qual é o meu ponto de partida e qual é o ponto de partida do docente de Educação Regular e, então, encontrar laços, objetivos comuns que me façam sentido a mim, que façam sentido ao professor para que possamos ir ao encontro das necessidades

daquele aluno, porque em última análise, é o aluno que está em causa, não é? Mas, ao longo do aluno há tanta variável a circular à volta dele que nós depois temos que encontrar elos, ligações, pontes de afinidade para que consigamos chegar ao aluno.

E – Como Coordenadora, como é que é operacionalizada dentro do Departamento a articulação curricular e pedagógica entre a UEE e o contexto de sala de aula?

Prof. – Pronto, em termos de Educação Especial e Departamento nós tentamos, eu tento sobretudo que haja uma grande uniformização nos critérios de estar, de operacionalizar e de pôr em funcionamento na sala de aula, normalmente tem sido uma colega, ou duas que estão mais destacadas para a Unidade, mas, por exemplo, nós, o ano passado, vimos o exemplo, a colega esteve de atestado e todas as outras tiveram que assumir o papel na Unidade, portanto o meu papel enquanto Coordenadora é muito de uniformizar procedimentos, porque através disso nós, Educação Especial, sentimo-nos mais seguros no que é que temos a fazer e ao mesmo tempo ao conseguirmos transmitir esta segurança, esta assertividade para os docentes do regular, nós vamos de certeza, dar-lhes também essa confiança e essa certeza do caminho a percorrer com os alunos, é certo que os caminhos são muito diferentes com esses alunos, mas se tivermos algo de comum, algo uniforme, algo estabelecido, eu acho que faz muito a diferença e estamos a percorrer um caminho mais sólido, mais coerente, mais assertivo, porque o docente de Educação Especial tem que se sentir muito, muito confiante e muito assertivo naquilo que transmite ao professor do Ensino Regular. O professor do Ensino Regular vai beber e vai buscar muita da confiança ao nosso papel, e se nós lhe transmitirmos essa tranquilidade que estamos a ir no caminho certo, que estamos a avaliar, que estamos a tentar encontrar o maior equilíbrio, o professor do Ensino Regular vai seguir um caminho também de forma mais equilibrado, mais harmonioso e também mais... com mais certeza, com mais autoconfiança naquilo que esta a fazer.

E – Com que regularidade são promovidos encontros ou reuniões para troca e partilha de informações, tanto entre os docentes de Educação Especial com os professores de Ensino Regular e dos Técnicos?

Prof. – É assim, os nossos Técnicos... a articulação com os Técnicos é o nosso calcanhar de Aquiles, porque com os Técnicos, os nossos Técnicos da Unidade são fornecidos através do Centro de Recursos para a inclusão pelo CRI, e neste momento, o Ministério apenas dá horas aos Técnicos do CRI para intervir cirurgicamente com os nossos alunos, ora ao intervir e só terem horas para os nossos alunos não há horas de articulação, toda a articulação que possa ser feita é nos corredores, é a correr, é...porque nós temos uma vontade incrível e quem cá está quer Técnicos, quer Professores gostam mesmo do que estão a fazer e acabam por dar tempo pessoal para estar com o Técnico no sentido de "*Olha e o meu menino tal, e o que é que achaste?*" Acabamos por darmos tempo de nós, para que haja alguma sintonia e alguma aferição de critérios no saber estar e no estar, e na intervenção com aquele aluno, isto é com os Técnicos, depois...em termos sumativos por período, então os Técnicos, sim, fornecem alguns relatórios que quando vêm, de forma atempada, nos são úteis para juntar à avaliação que nós fazemos com os nossos alunos. Entre a articulação, entre docentes titulares e docentes de ensino regular, eu creio que essa articulação acontece sempre que é intervencionado um aluno porque é rara a vez que eu estou com os meus alunos que eu não troco impressões com os meus professores do regular, do ensino regular, "*Olha, então o nosso menino, hoje, está mal disposto não?*" "*Olha, hoje, parece que não está bem disposto?*" "*Olha, hoje, não está...*". Pronto...nem que seja ali com uma brincadeira, nós trocamos logo ali alguma troca de ideias.

E- É um carater informal, que tem muito de relevante...

Prof. – No nosso dia a dia, essa troca existe, existe sempre, depois de forma mais sistemática, mais formal nós avaliamos o Programa Educativo, avaliamos o Currículo

Específico Individual, avaliamos o trabalho que está a ser desenvolvido junto dos outros meninos com outro tipo de adequações e os seus PEI's, e então, sim, de três em três meses, nós sentamo-nos avaliamos e preenchemos a longa burocracia que nós temos que preencher, mas revestida da tal articulação formal sistemática que nós fazemos de três em três meses.

E – Pensa que a implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser encarada como o elemento chave para a inclusão dos alunos com NEE?

Prof. – Deve, porque não é aquele momento cirúrgico que eu estou com o aluno que me dá toda a informação que é necessária para eu trabalhar com ele, se eu chego ao pé dele e não tenho mais nada por trás, eu vou fazer um trabalho cirúrgico, desfasado, descontextualizado, que em nada trás de novo àquele aluno, não é? Se eu vier com a bagagem toda importante de tudo aquilo que sei da articulação, do conhecimento que vou adquirindo, então aí, sim, faço um trabalho mais coerente, mais sistematizado e também com mais fundamento para intervir com maior qualidade.

E – Que iniciativas considera fundamentais para a inclusão desses alunos na turma, a colaboração e a cooperação entre os professores da turma, a planificação conjunta, a construção de materiais, como é que é processado?

Prof. – Passa por aí os nossos próprios encontros enquanto docentes de Educação Especial no sentido de sabermos e de como intervir com o aluno x, com o aluno y, porque para além da troca e da articulação constante com os docentes titulares ainda nos subsiste muitas dúvidas, que nós depois tentamos articular entre docentes mesmo para criar procedimentos uniformes. Nós o fazemos e depois nos contextos das salas de aula é mesmo os materiais, os recursos a forma de estar com aquele aluno, tudo isto tem que passar pela articulação e pelo estar constante com a professora da sala de aula, sempre porque em última análise aquele aluno está na turma, e há aquela turma com aquele

professor pertence o nosso trabalho, antigamente o Professor de Educação Especial passava manhãs, passava dias com aquele aluno e, de facto, se calhar, o conhecimento que o docente do regular tinha era tanto ou, se calhar, ainda menor do aluno, agora não, nós agora, o nosso tempo é ínfimo e se não tivermos essa articulação não serve de proveito para o trabalho que nós estamos a fazer, não serve.

E – Quanto à UEE considera que é uma mais-valia na inclusão de alunos com características muito especiais e que requerem um ambiente mais estruturado e securizante na escola ou que antes representa sim, um ambiente de exclusão?

Prof. – É assim, será um momento de exclusão se nós não o fizermos de forma equilibrada, não é? E a Educação Especial, como qualquer, área mais sensível remete e propicia muitas vezes atitudes extremadas, não é? Não sei o hei de que fazer com este aluno, então fique ali na Unidade, está sossegado, está lá até uma auxiliar e uma professora, então nós ficamos descansados, não é? Portanto, ou seja, nós temos que criar sempre uma ponte, um momento de equilíbrio, a Unidade, sim serve para dar ferramentas ao aluno, dar a calma, dar a tranquilidade, mas nunca esquecer que esse aluno pertence a um grupo, pertence aos pares, pertence a uma comunidade e que o objetivo máximo é devolvê-lo a essa comunidade, se ele não estiver nessa comunidade nós nunca o vamos devolver por mais difícil que seja, mas esse aluno não vai ficar fechado em casa, não é? Portanto, não vai ficar fechado numa Unidade, vamos devolvê-lo, a pouco e pouco, à sala de aula, às vezes, à custa de muito esforço, muito esforço do professor regular, muito esforço do próprio aluno, muito esforço dos colegas, mas nós temos que o devolver, pouco a pouco, a essa sala de aula é missão da escola e é o objetivo máximo da Unidade.

E - A Unidade aplica metodologias e estratégias de intervenção e interdisciplinar e transdisciplinar?

Prof. – Sim, sim e só assim é que faz sentido porque o menino quando chega à sala de aula tem que encontrar o mesmo tipo de estratégias de maneira a que não sinta ou não encontre um fosso, uma lacuna, um desfasamento entre aquilo que fazia na Unidade e aquilo que vem fazer na sala de aula se não houver um seguimento, se não houver um contínuo, nada disto tem sentido.

E – Como está organizada a dinâmica de trabalho na UEE?

Prof. – Então, neste momentos os docentes da Unidade planificam em articulação fazem-no em articulação com a docente da sala de aula e com os Técnicos que intervêm nessa sala de aula e de uma forma continua vão avaliando esses progressos, e vão vendo até que ponto é que o trabalho que é desenvolvido na Unidade pode ou não ainda ser transposto para o contexto de sala de aula.

E – Considera que a UEE dispõe dos materiais pedagógicos promotores das aprendizagens necessárias?

Prof. – Sim, acho que ao longo do tempo nós temos vindo a adquirir esse material e acho que sim, não é o ideal, não mas tem, tem as condições mínimas para que os alunos lá possam encontrar materiais e estratégias inovadoras, ao contrário das salas de aula, a Unidade tem.

E – Gostaria de acrescentar mais algum parecer ou opinião a esta nossa entrevista?

Prof. – Não é apenas reforçar a perspetiva e o conceito de inclusão, a inclusão é um processo e há que dar pequenos passos para que esse processo se possa desenvolver, não há escolas muito ou pouco inclusivas, há escolas que vão num determinado contínuo de inclusão onde nós todos teremos de funcionar como um todo para que possamos dar também, nós, Equipa pequenos passos nesse sentido.

E – Desde já agradeço a sua disponibilidade e colaboração imprescindíveis à consecução deste trabalho. O meu muito obrigado.

Prof. – Nada.

5- Questionário

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num estudo que incide sobre a temática: " **A articulação curricular entre a Unidade de Ensino Estruturado e as turmas do Ensino Regular no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo**", com vista à obtenção do grau de mestre em educação especial, na Escola Superior de Educação de Beja.

Tem como objetivo compreender como se processa a articulação e as práticas pedagógicas desenvolvidas que conduzam à inclusão de alunos com NEE. Procura , refletir , igualmente sobre o contributo, as necessidades e limitações percecionadas pelos docentes, ao nível da formação nesta área, tendo como meta para superação das mesmas.

A sua colaboração é fundamental para a concretização deste projeto, pelo que, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo (15 minutos), para responder a este questionário, expressando as suas opiniões e posições.

Não existem respostas certas ou erradas, somente um conjunto de questões acerca das quais pretendo conhecer seu posicionamento face às mesmas. Solicito, deste modo, que as responda com precisão às questões apresentadas. Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, se estiver completamente preenchido.

O questionário é anónimo e será utilizado, apenas para fins científicos.

Desde já, o meu agradecimento pela disponibilidade e a sua colaboração.

Cristina Silva

QUESTIONÁRIO

I PARTE

1. Idade (assinale a opção correspondente ao seu caso)

- ☐ < 30 anos
☐ 31- 40 anos
☐ 41 - 50 anos
☐ > 50 anos

2. Género (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- ☐ Feminino
☐ Masculino

3. Funções que desempenha (assinale a(s) opção (ões) que correspondem ao seu caso)

- ☐ Professor Titular de Turma
☐ Coordenador de Departamento
☐ Professor de Educação Especial
☐ Técnico especializado

4. Grau académico (assinale a opção correspondente ao seu caso)

- ☐ Bacharel
☐ Licenciatura
☐ Mestrado
☐ Doutoramento

5. Situação profissional (assinale a opção correspondente ao seu caso)

- ☐ Professor Contratado
☐ Professor do Quadro de Zona Pedagógica (Q.Z.P)
☐ Professor do Quadro do Agrupamento (Q.A)
☐ Técnico Contratado

☐ Técnico do Quadro

6. Experiência Profissional em anos de serviço:

☐ < 5 anos

☐ 5- 15 anos

☐ 16 - 25 anos

☐ > 25 anos

7. Experiência profissional a lecionar turmas com alunos com NEE:

☐ 0-2 anos

☐ 2-5 anos

☐ 6-8 anos

☐ não se aplica

8. Tem alguma formação no âmbito das NEE - Necessidades Educativas Especiais.

☐ Sim

☐ Não

II PARTE

Tendo como base a temática da **Inclusão**, posicione-se por favor face às seguintes afirmações, utilizando as seguintes opções: **CT -Concordo Totalmente; C - Concordo; D - Discordo; DT - Discordo totalmente**

QUESTÕES	CT	C	D	DT
1. A inclusão de alunos com NEE nas turmas de Ensino regular deve ser considerada, independentemente da problemática que estes apresentem.				
2. Os alunos com NEE devem permanecer na Escola Regular, mas frequentando a tempo parcial a Unidade de Ensino Estruturado.				
3. Os alunos com NEE progridem mais rapidamente nas suas aprendizagens académicas se estiverem em contacto com os colegas da turma.				
4. A frequência de alunos com NEE nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global de alunos sem NEE.				
5. O aluno com NEE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de oportunidades com o aluno sem NEE.				
6. É impossível ensinar alunos com e sem NEE na mesma sala de aula.				
7. A inclusão de alunos com NEE na turma regular promove nos outros alunos atitudes e posturas positivas face à diferença.				
8. A inclusão de alunos com NEE nas turmas de Ensino Regular fomenta nos restantes alunos condutas inadequadas.				
9. A frequência de alunos com NEE na turma do ensino regular acentua as diferenças entre estes e os colegas.				
10. A presença de alunos com NEE na turma promove novas situações de aprendizagem enriquecedoras para os alunos com NEE.				
11. As aprendizagens académicas dos alunos com NEE concretizam-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.				
12. A presença de alunos com NEE não condiciona o progresso académico dos seus colegas.				
13. Incluir na turma regular alunos com NEE acarreta mais problemas/constrangimentos do que benefícios.				

14. Os alunos com NEE participam ativamente nas rotinas e dinâmicas da sala de aula, sendo parte integrante da turma.				
15. O tempo de atenção requerido pelos alunos com NEE compromete o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE.				
16. A diversidade e a heterogeneidade de uma turma contribui para a formação de uma geração mais solidária, justa e equilibrada.				

III PARTE

Tendo como base a temática da **Articulação**, posicione-se por favor face às seguintes afirmações, utilizando as seguintes opções: **CT -Concordo Totalmente; C - Concordo; D - Discordo; DT - Discordo totalmente**

QUESTÕES	CT	C	D	DT
1. Os Planos de Turma integram e englobam as características, necessidades e dificuldades dos alunos com NEE.				
2. Os Professores do ensino Regular dinamizam e aplicam estratégias de organização da sala de aula adequadas aos alunos com NEE.				
3. As práticas pedagógicas dos Professores Titulares de Turma não são potenciadoras de uma real inclusão dos alunos com NEE.				
4. A inclusão de alunos com NEE não implica alteração nas atividades letivas, tanto ao nível das estratégias, metodologias, bem como no âmbito dos recursos.				
5. Na leção de turmas com alunos NEE, os professores recorrem ao uso de materiais didáticos diversificados e adequados às diferentes especificidades.				
6. Os professores titulares de turma não solicitam apoio dos Docentes de Educação especial aquando da identificação de constrangimentos na inclusão de alunos NEE na turma.				
7. Nas reuniões de Departamento existe cooperação e colaboração entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia e estratégias a adotar.				
8. Nas reuniões de Departamento não há momentos específicos para proceder à reflexão do percurso escolar dos alunos com NEE.				
9. Não tendo formação especializada dificilmente o professor do ensino Regular poderá encontrar uma resposta adequada aos alunos com NEE				

que integram a turma.				
10. A formação na área da Educação Especial contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras, procurando responder às necessidades dos alunos, visando o seu sucesso educativo.				
11. A prática do trabalho colaborativo entre docentes do Ensino Regular e de Educação Especial é fundamental para obter respostas educativas mais adequadas às necessidades e características dos alunos.				
12. A escola está preparada tanto no âmbito organizacional como pedagógico, com recursos humanos e materiais para os alunos com NEE.				

IV PARTE

Tendo como base a temática da **Unidade de Ensino Estruturado**, posicione-se por favor face às seguintes afirmações, utilizando as seguintes opções: **CT -Concordo Totalmente; C - Concordo; D - Discordo; DT - Discordo totalmente**

QUESTÕES	CT	C	D	DT
1. A Unidade de Ensino Estruturado (UEE) é um espaço que promove a inclusão de alunos na Escola do Ensino Regular.				
2. A Unidade de Ensino Estruturado (UEE) é um espaço de segregação e que não promove a inclusão dos alunos no Ensino Regular.				
3. O trabalho desenvolvido pela Unidade de Ensino Estruturado (UEE) é fundamental na promoção do sucesso educativo de alunos com NEE, pois adequa as práticas pedagógicas às suas necessidades específicas.				
4. O trabalho desenvolvido pela Unidade de Ensino Estruturado (UEE) não é essencial para a promoção do sucesso educativo dos alunos com NEE específicas no Ensino Regular.				
5. A criação de situações de ensino/aprendizagem estruturada minimiza as dificuldades de organização e sequencialização, segurança e confiança o que contribui para o sucesso educativo.				
6. É possível planificar, previsivelmente, as diversas tarefas/rotinas que ocorrem ao longo do dia, ajudando o aluno a superar a resistência à mudança ou às alterações da rotina, mesmo nas situações pouco significativas.				

7. O trabalho individualizado e específico desenvolvido na Unidade de Ensino Estruturado (UEE) é impossível de concretizar na sala de aula da turma do Ensino Regular.				
8. Na Unidade de Ensino Estruturado (UEE) esta assegurado o trabalho em equipa favorável à troca de informação, mesmo com intervenientes nem sempre presentes (Professor do Ensino Regular, Pais, Direção...)				
9. A Unidade de Ensino Estruturado (UEE) permite respostas adequadas à transição do aluno para a vida pós-escolar.				

10. A articulação entre a Unidade de Ensino Estruturado (UEE) e a Turma do Ensino Regular efetiva-se através de:	SIM	NÃO
Participação em reuniões de trabalho/encontros.		
Reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino.		
Programação de atividades.		
Seleção de materiais.		
Construção de materiais de avaliação.		
Avaliação contínua do processo educativo do aluno.		

OUTRA:

6- Análise de Conteúdo das Entrevistas

ENTREVISTAS
Análise de Conteúdo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES PROF.1	N	INDICADORES PROF.2	N
Apresentação	Identificação Habilitações Académicas Grupo de Docência	- 52 anos de idade; - Formação inicial - Educadora de Infância; - Licenciatura - " <i>Percurso de Qualificação e Exercício de outras Funções Educativas</i> " - Memória Final relativa a idosos; - Pós-Graduação na ESE de Beja - Domínio Cognitivo e Motor.	0	- 47 anos; - Curso do Magistério Primário de Beja; - Licenciatura em Psicologia Clínica do ISPA; - Mestrado em Educação Especial na Faculdade de Motricidade Humana; - Pós- Graduação no Domínio Cognitivo e Motor no Instituto Almeida Garrett.	2
	Grupo de Docência Situação Profissional Experiência Profissional	-Início profissional - Educadora de Infância; - Colocada ao abrigo do 105º (destacamento Apoio Educativo); - Pertence ao Grupo de Docência - 910 - Educação Especial; - Há sete anos, integrou o Quadro de Educação Especial, tendo pertencido aos Quadros dos Agrupamentos de Almodôvar, Grândola, e presentemente Ferreira do Alentejo; - Ensino Regular - 28 anos; - Educação Especial - 7 anos; - Destacamentos na Educação Especial (105º) - Coordenadora.	2 2 2	- Trabalho há 27 anos; - 5 anos no Ensino Regular; - 22 anos na Educação Especial; - Grupo de Recrutamento 910; - Quadro do Agrupamento de Ferreira do Alentejo; - Coordenação Concelhia de Viana-Portel e Ferreira-Aljustrel, ao nível da ECAE (Coordenação dos Apoios); - Integrou a Direção do Agrupamento de Ferreira do Alentejo; - Há já vários anos, Coordena o Departamento de Educação Especial.	
Atualização de Conhecimentos	Alterações no Currículo	- Formações; - Autodidata.	2	- Todos os anos realiza formações na área da Educação Especial; - Procura uma atualização constante no sentido de adquirir e integrar as novidades.	2

Ações de Formação	Seleção/Motivação Ações de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Procura Formações específicas para o trabalho na UEE; - Três Ações na ESE de Almeida Garret-Perturbação do Espectro Autista; - Temáticas variadas - materiais adaptados; - Aprofundar conhecimentos; - Formações inseridas no Plano de Ação do Agrupamento - Comunicação Aumentativa e Alternativa; - Frequência de Ações no âmbito da Educação Especial previamente à especialização. 	<p>4</p> <p>4 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza leituras para atualização, em termos da legislação; - Realiza leituras diversas no domínio da Educação Especial; - Procura atualização a nível nacional e internacional - estudos; - Investe sobretudo na autoformação. 	<p>2</p> <p>2</p>
	Formação Inicial/Formação ao nível das NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Não constava do Currículo do Curso da Formação inicial. 	0	<ul style="list-style-type: none"> - Previamente à especialização exerceu funções na Equipa de Educação Especial (abrigo do Decreto Lei nº319/91; - Destacada nas antigas Equipas de Educação Especial; - Educação Especial representou sempre a sua área preferencial; - O curso de Formação inicial não contemplava formação/informação relativa à temática das NEE; - Posteriormente surgiu a necessidade do conhecimento das NEE. 	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>
	- Formação Contínua Docentes do Ensino Regular/Docentes de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - A formação é um elemento fundamental, permite a articulação entre Docentes de Educação Especial e Ensino Regular; 	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação tem carácter muito pertinente; - As turmas do Ensino Regular integram alunos com NEE, apresentando características específicas; 	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>

				<ul style="list-style-type: none"> - A formação aliada à sensibilidade, torna o trabalho mais consciente e adequado às necessidades dos alunos; - Há docentes do Ensino Regular que apresentando a sensibilidade, registam lacunas no campo da formação; - Aliar a formação à sensibilidade origina um trabalho de maior qualidade. 	2
Integração/Inclusão	Conceito de Integração Conceito de Inclusão Integração versus Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Integração - termo mais remoto; - Tratado de Salamanca; - Integração é diferente de inclusão; - Inclusão é o que se faz no momento presente; - Inclusão não é fácil; - Integração é diferente de incluir. 	4 2 2	<ul style="list-style-type: none"> - Integração é os alunos com NEE estarem na escola; - Inclusão é um processo que está longe de estar concluído; - Integração é fácil de concluir; - Inclusão é uma conquista diária; - A inclusão é o objetivo do trabalho dos Docentes; - Há escolas mais inclusivas e menos inclusivas; - Cabe à escola proporcionar os meios para promover a inclusão; - O grau de participação do aluno define a inclusão; - A inclusão não apresenta desvantagens; - A vantagem é o aluno estar com o seu grupo de pares, podendo modelar comportamentos, adquirir aprendizagens: elevar, copiar... - O estar junto dos seus pares proporciona felicidade ao aluno com NEE. 	2 2 2 2 2 2 2 5 2 2
	Melhoria da Inclusão no Contexto da sala de aula e da UEE	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos devem integrar e frequentar o máximo de tempo o seu grupo/turma; - Facultar a integração entre pares; - Crianças autistas- situação específica, 	2 2	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de inclusão é difícil e complexo; - Os alunos que frequentam a UEE apresentam falta de competências, maturidade, autonomia para estar incluídos no espaço da sala de aula a tempo integral; 	3 2 2 2

		<ul style="list-style-type: none"> - Situações de famílias desestruturadas e carenciadas, - 1 aluno só acompanha o grupo, em aulas de Educação Física (2º ciclo); - Inclusão - completamente relevante em contexto de sala de aula. 		<ul style="list-style-type: none"> - Progressivamente através de uma articulação permanente, procura o ponto de equilíbrio; - O objetivo é depender cada vez menos da Unidade para passar a pertencer a uma sala de aula; - Trabalho diário de avaliação e parceria; - Atender ao respeito pela diferença; - Não é positiva uma inclusão fictícia; - Inclusão baseada nas condições e na qualidade. 	2 2 2
	Implementar e melhorar o contexto de escola inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - A sensibilização e a consciencialização da problemática; - Responsabilizar e associar os Docentes de Educação Especial pelos alunos com NEE; - Sensibilização mais relevante face à formação. 	2 2 2	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as variáveis são importantes; - Salvar e atender a várias questões; - Equacionar prós e os contra, ponderando todos os aspetos; - Assegurar a presença de todos os elementos no processo de inclusão do aluno com NEE. 	3 3 2 2 2
	Formação para uma escola mais inclusiva - docentes do Ensino Regular.	<ul style="list-style-type: none"> - Formações na temática da inclusão e a sua consciencialização é muito pertinente; - Aceitar os alunos com NEE como integrantes da turma - sentido de pertença; - Igualdade entre alunos com NEE e sem NEE. 	2 2 3	<ul style="list-style-type: none"> - Formações teóricas fornecendo "ferramentas"; 	3 2
	Áreas e Tópicos da Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização; - Motivação; - Diferenciação de materiais pedagógicos. 	0	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a diferenciação curricular e a diferenciação de materiais. 	2 2
	Modalidades da Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina de Formação - caráter prático e menos teórico; o trabalho em grupo é mais enriquecedor. 	2 2	<ul style="list-style-type: none"> - A formação na modalidade de Oficina de formação assume uma proporção e uma relevância mais pertinente; - A formação deve ter um caráter prático com vista a obter soluções, - Oficina de trabalho permite experienciar, trabalhar, refletir assumindo uma maior relevância e 	2

				importância.	
Recursos Humanos e Materiais	Atualização e Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Assistentes operacionais devem estar mais conscientes; - Contexto da sala de aula versus espaço exterior; - Necessário continuidade ao nível dos acompanhamentos. 	2 3	<ul style="list-style-type: none"> - Desproporção entre o quadro de docentes de Educação Especial e o número de alunos; - Necessidade de mais Docentes no Quadro da Educação Especial para responder eficazmente às reais necessidades; - Contratações desfasadas que não contribuem eficazmente para a resolução sustentada do problema; - Importância de recursos materiais (<i>software</i>, computadores, materiais com caráter dinâmico, lúdico e apelativo); - Reduzidos materiais que tornam o trabalho previsível; - Dificuldade em introduzir o novo, o apelativo; - Altruísmo dos docentes permite a existência de recursos. 	2 2 2 2 2 3
Problemática do Espectro do Autismo	Definição	<ul style="list-style-type: none"> - Muito abrangente; - Níveis de classificação e definição da Problemática do Espectro do Autismo - Síndrome de Rett; Asperger, Perturbação Desintegrativa da 2ª Infância, Autismo Atípico; - 3 áreas deficitárias (triade) - interação, comportamental e comunicação. 	3	<ul style="list-style-type: none"> - É uma criança que necessita de um trabalho estruturado, sequencializado, num ambiente securizante; -Torna-se impensável no contexto de sala de aula; - Requer um espaço de neutralidade na sala de aula o que é difícil com turmas com elevado número de alunos. 	0
	Forma de interação na UEE e na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Estar com os outros, com o grupo de pares; - Valorização da autonomia; - Reforços positivos; - Partilha da mesma carteira na sala de aula. 	2	<ul style="list-style-type: none"> - O contexto da UEE permite o trabalho dual, estruturado e faseado; - A UEE proporciona ao aluno um trabalho expectável; - A criança com autismo é como um "puzzle", 	4 2 2 2

				<p>necessita de se construir e completar;</p> <p>- A UEE oferece um espaço de acalmia e união ao aluno;</p> <p>- Preocupação com o espaço;</p> <p>- Pouco tempo de apoio;</p> <p>- A Educação Especial funciona de forma "cirúrgica", os alunos beneficiam de poucas horas;</p> <p>- O professor do Ensino Regular tem que dar respostas à turma, cumprir metas;</p> <p>- Programas Curriculares complexos e desajustados;</p> <p>- Elevado grau de exigência propostos aos docentes e aos alunos;</p> <p>- Os alunos de NEE necessitam de decompor as tarefas de manutenção para realizar saltos qualitativos;</p> <p>- Tarefas em termos de abstração, memória e raciocínio que necessitam de um acompanhamento permanente e constante, ou é apenas uma utopia e ilusão sem resultados eficazes.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>3</p>
Inclusão no contexto da sala e aula	Considerações sobre o processo de inclusão - Prof. do Ensino Regular	<p>- Muito interesse;</p> <p>- Disponibilidade colaborativa;</p> <p>- Necessidade de estabelecer limites face a determinados comportamentos;</p> <p>- Flexibilidade.</p>	<p>2</p> <p>3</p>	<p>- Boa vontade por parte dos docentes do Ensino regular;</p> <p>- A falta de tempo apresenta-se como um constrangimento efetivo;</p> <p>- O trabalho diferenciado aplicado não remete para nenhum tipo de independência;</p> <p>- Dificuldade do docente em se "desdobrar" para monitorizar e acompanhar o aluno com NEE na decomposição efetiva das tarefas;</p> <p>- Trabalho complexo para o docente do Ensino</p>	<p>2</p> <p>3</p> <p>2</p>

				Regular.	
	Evolução das atitudes/posturas e comportamento dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Boa adaptação da entrevistada aos vários contextos educativos; - Respeitar limites, não impor condições; - Procura de um trabalho efetivo de articulação. 	2	<ul style="list-style-type: none"> - Evolução positiva sobretudo ao nível do 1º Ciclo (no 1º Ciclo os alunos acompanham mais tempo os seus pares no contexto de sala de aula); - Os docentes consideram as vantagens da inclusão; - Os docentes sentem falta de formação no âmbito das NEE; - Formação aliada à sensibilização permite olhar o aluno com NEE de outra forma, - Há uma efetiva preocupação dos Docentes do Ensino Regular; - Valorização do trabalho da Educação Especial; - Partilha de dúvidas e preocupações entre docentes. 	2 2 2 2 2 2
	Vantagens e desvantagens da inclusão de alunos com graves comprometimentos cognitivos no contexto da sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Muito enriquecedor; - Compreensão e perceção das diferenças/diversidade e das semelhanças entre pares. 	2 2	<ul style="list-style-type: none"> - Ponderar as variáveis - comprometimento cognitivo, autonomia e independência comprometida, "saber estar", afetado para avaliar a inclusão; - Estar só por estar na sala de aula não representa inclusão; - A experiência profissional demonstra que é preciso avaliar o equilíbrio, estar na sala de aula com objetivos determinados e dispondo dos recursos necessários. 	3 2 2 2 3
	Posição dos Docentes do Ensino Regular face à inclusão de alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Maior sensibilização, evolução positiva das atitudes e posturas; - Diferenças significativas entre o 1º Ciclo e os restantes ciclos de ensino - maior predisposição pelos docentes do 1º Ciclo; - No 1º Ciclo os docentes estão mais sensíveis à 	0	<ul style="list-style-type: none"> - Depende de professor para professor; - É necessário que o professor se sinta competente; - Progressivamente os Docentes consideram cada vez mais benéfico e profícuo para os alunos com NEE nas turmas; - Inclusão traz benefícios para os alunos com NEE e 	5 4 4 2 2

		<p>inclusão de alunos com NEE;</p> <p>- Evoluções positivas das perceções e posições dos docentes.</p>		<p>sem NEE;</p> <p>- Permite desenvolver a consciência de cidadania, na maior sensibilidade, uma forma de estar e lidar a diferença;</p> <p>- Os valores da escola passam não só pela aquisição de metas, mas também valores, atitudes e o "saber estar";</p> <p>- Se o docente do Ensino Regular sente competência e autonomia irá perceber que a inclusão é importante;</p> <p>- Se não existir segurança por parte do docente do Ensino Regular a inclusão do aluno com NEE será uma fonte de stress.</p>	
Práticas Pedagógicas e Inclusão	Perceção sobre inclusão enquanto transformadora de práticas pedagógicas diferenciadoras (alterações curriculares)	<p>- Tarefas compartimentadas;</p> <p>- Adaptação de materiais;</p> <p>- Respeito pelo ritmo individual;</p> <p>- Articulação entre docentes (partilha de materiais pedagógicos disponíveis pela UEE- pranchas de comunicação);</p> <p>- Unidade vista como um recurso e não como uma sala de aula.</p>	2	<p>- A inclusão como elemento de mudança de práticas e atitudes;</p> <p>- Necessidade de planificar previamente e preparar tarefas diferenciadoras e individualizadas.</p>	2 5 3
	Trabalho colaborativo e cooperativo entre docentes	- Verifica-se trabalho cooperativo e colaborativo.	0	- A inclusão do aluno com NEE constitui o elemento chave para mudanças de práticas e atitudes.	3 2
	Instrumentos de avaliação diferenciadora	<p>- Ficha de registo de atitudes;</p> <p>- Registo sistemático dos comportamentos, assinalando a causa-efeito - "Diário de bordo";</p> <p>- Assinalar as rotinas.</p>	2 2	<p>- Avaliação partilhada entre professor do Ensino Regular e Educação Especial;</p> <p>- Necessidade de avaliar o trabalho desenvolvido.</p>	2 2
	Barreiras e Facilitadores na promoção da inclusão	- Individualização dos casos e situações;	2	- Simultaneamente há aspetos que são facilitadores	2

		<ul style="list-style-type: none"> - Variados elementos envolvidos no processo; - Acompanhamento dos alunos na sala e nos espaços exteriores; - Necessidade de formação e preparação das Assistentes Operacionais, para acompanhar alunos com NEE em diversas situações (autocarro). 		<ul style="list-style-type: none"> e barreiras; - Há barreiras intransponíveis para a Educação Especial - a insensibilidade, perceção negativa face a alunos com NEE na sala de aula (Professores em início de carreira, ou que ainda não tiveram alunos com NEE na sala de aula); - Docentes de Educação Especial têm de atender aos estádios de receção de inclusão do docente do Ensino Regular; - Docentes da Educação Especial necessitam de fazer um caminho de inclusão. 	2 7 2 4 2 2 2
Deficiência e Inclusão	Conceito e representação de deficiência e inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Não está presente em todos os docentes; - Há uma consciencialização progressiva. 	0	<ul style="list-style-type: none"> - As perceções, representações e esforço dos Docentes estão condicionadas pela experiência profissional; - Educação Especial procura articular, cooperar e avaliar tanto o aluno como o professor do Ensino Regular; - Considerar as variáveis identificando a fase do estágio para iniciar o trabalho de inclusão. 	0
Estratégias diversificadas/trabalho diferenciado	Posição dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Não é uniforme; - É variável de docente para docente; - Depende da consciência e sensibilidade; - Turmas com um número elevado de alunos, o que dificulta o processo; - Trabalho de altruísmo e empenho dos docentes. 	2 2	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de troca de informação entre docentes para desenvolver um trabalho contextualizado e ajustado; - O trabalho colaborativo e cooperativo permite desenvolver um trabalho mais coerente, sistematizado, fundamentado para intervir com qualidade; - Encontros entre Docentes de Educação Especial para análise, reflexão e avaliação do modelo de intervenção; 	2 2 2 6 3 2 6 3

				<ul style="list-style-type: none"> - Troca e articulação entre docentes de Ensino Regular e Especial; - Criar procedimentos uniformes; - No contexto da sala de aula, aplicar os materiais, os recursos só é possível através da articulação com o docente de Ensino Regular; - Antigamente o Docente de Educação Especial tinha conhecimentos mais aprofundados do aluno, contrariamente ao docente do Ensino Regular, hoje é o contrario, pelo que a articulação é essencial para desenvolver um trabalho coerente e proveitoso. 	2
Articulação	Definição e processos de operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação constante, formal e informal, presencial e não presencial; - Diversos meios de comunicação; - Diferentes ambientes e contextos; - Proporcionar continuidade ao trabalho pedagógico desenvolvido na UEE; - UEE é um espaço favorecido e estruturado que permite a sistematização das matérias. 	2	<ul style="list-style-type: none"> - Ponto de encontro entre os dois docentes - Educação Especial e Ensino Regular; - Alcançar uma linguagem de entendimento comum; - Partir dos interesses encontrar laços e objetivos comuns e com sentido para ambos os docentes, - Respeito pelo aluno, procurando responder às suas necessidades; - O aluno é o centro do processo; - O aluno apresenta diversas variáveis pelo que há necessidade de encontrar elos, ligações e pontos de afinidade; - O aluno mobiliza o processo de articulação; - Uniformização dos critérios e procedimentos; - Uniformização dos procedimentos confere segurança, permite transmitir segurança e assertividade ao docente do Ensino Regular e Educação Especial; - Confiança no percurso a seguir face à diversidade; 	2 2 3 2 3 3 2

				<ul style="list-style-type: none"> - A uniformidade ajuda a construir um caminho mais seguro, coerente e assertivo passado do docente de Educação Especial para o docente do Ensino Regular; - Confiança entre pares, facilitam o equilíbrio, a harmonia e a conquista da autoconfiança face aos desafios. 	
	Periodicidade na articulação	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros de trabalho promovidos com muita frequência; - A dinâmica do trabalho colaborativo e diferenciado promove a inclusão efetiva. 	0	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicos fornecidos pelo Centro de Recursos Humanos para a Inclusão - CRI, com poucas horas para acompanhar os alunos, não dispõem de horas para a articulação; - Articulação informal com Técnicos; - Os Técnicos fornecem relatórios em termos sumativos, no final de cada período letivo, que complementam a avaliação dos alunos. - A articulação entre o Docente de Educação Especial e Ensino Regular acontece sempre que um aluno é intervencionado - articulação informal; - Avaliação conjunta do PEI e do CEI, do trabalho desenvolvido junto dos alunos com Adequações Curriculares; - Avaliação formal ocorre no final de cada período letivo com vista ao preenchimento dos documentos de avaliação institucionalizados; - A articulação formal sistemática ocorre de 3 em 3 meses. 	7 2 4 4 4
UEE do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo	UEE como promotora de inclusão ou exclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Não é um ambiente exclusivo; - Os alunos pertencem a um grupo/turma onde desenvolvem as atividades; 	2 2	<ul style="list-style-type: none"> - Só será um ambiente de exclusão se o processo não for equilibrado; - A Educação Especial é uma área sensível que 	2

		<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento de Docentes de Educação Especial no desenvolvimento de atividades do PAA; - A UEE é um ambiente securizante, estruturado e individualizado; - A UEE permite a consolidação e sistematização dos conteúdos explorados, em contexto de sala de aula. 		<p>remete para atitudes extremadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A UEE não pode funcionar como uma fuga aos problemas; - É preciso criar pontes, equilíbrios, fornecendo um ambiente calmo e tranquilo, com vista ao desenvolvimento de competências. 	
	Operacionalização da inclusão no grupo/turma	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos conjuntos "Projeto das canções e outros..." 	2	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno pertence a um grupo/turma, à comunidade pelo que o objetivo é devolvê-lo à sua comunidade; - Frequência progressiva na turma através do esforço e empenho de todos os intervenientes; - A missão de escola e o objetivo máximo da Unidade é que o aluno passe a frequentar o mais possível a sala de aula do seu grupo. 	3 3 2 4 2 2 3
	Metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinar e transdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - Existem e são aplicadas; - Revestem-se de um carácter muito importante. 	0	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de estratégias conjuntas; - Evitar o desfasamento entre os dois espaços; - Tem de existir um seguimento e um contínuo para efetivar o processo. 	2 2
	Dinâmica de trabalho na UEE	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço dividido em áreas de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> • Área de reunião (mesa redonda, tapete...) <ul style="list-style-type: none"> - exploração de histórias, atividades iniciais e rotineiras dando continuidade do trabalho desenvolvido na sala de aula, • Área do aprender (de 1 para 1) - área mais autónoma, através da supervisão do adulto; 	4 2 2	<ul style="list-style-type: none"> - Os docentes planificam em articulação com o docente do Ensino Regular e os Técnicos; - Articulação e avaliação de forma continuada; - Reflexão sobre a possibilidade de transpor o trabalho realizado na UEE para a sala de aula. 	2 2 3

		<ul style="list-style-type: none"> - Feedback constante entre a UEE e a turma sobretudo ao nível do comportamento; - Reforços associados à comunicação estabelecida entre os diferentes espaços; - Tarefas variadas - utilização da comunicação com símbolos SPC; - Atividades de carácter rotineira; - Não existe uma cozinha para as atividades mais funcionais, sendo disponibilizado o refeitório do Agrupamento. 	2		
	Materiais pedagógicos /recursos existentes na UEE	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de sensibilidade/formação das Assistentes Operacionais; - A docente acompanha os alunos ao refeitório para impor/estabelecer regras e normas; - Desenvolver atividades práticas e funcionais (confeccionar um bolo) - dispõe da cozinha do refeitório do Agrupamento; - Dispõe de material informático e <i>softwares</i> educativos suficientes; - Sala das Terapias funciona como um complemento. 	2 2 2	<ul style="list-style-type: none"> - Material adquirido progressivamente; - Não é o ideal, mas tem as condições mínimas; -Dispõe de materiais e estratégias inovadoras, contrariamente ao espaço da sala de aula. 	2
Parecer final	Inferir/Acrescentar um comentário	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de satisfação profissional pelo trabalho desenvolvido; - Satisfação pelo trabalho dos colegas; - Constatação de uma disponibilidade e empenho crescente dos docentes do Ensino Regular face à inclusão de alunos com NEE. 	2	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a perspectiva e o conceito de inclusão, - Inclusão é um processo construído progressivamente; - Não há escolas muito ou pouco inclusivas, - Há escolas que vão num contínuo de inclusão, onde todos os intervenientes têm que desempenhar os seus papéis individuais, funcionando como um todo. 	3 2 2

APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice n.º 1– Tabelas de frequência (PARTE I do questionário)

Quadro n.º 1 – Faixa etária dos inquiridos

Faixa Etária	N	%
23-38	7	26,9
39-44	6	23,1
45-59	12	46,2
NR	1	3,8
Total	26	100

Fonte: Elaboração própria

Quadro n.º 2 – Funções que desempenha no Agrupamento de Escolas

Função	N	%
Professor Titular de Turma	15	57,7
Coordenador de Departamento	2	7,7
Professor de Educação Especial	6	23,1
Técnico Especializado	3	11,5
Total	26	100

Fonte: Elaboração própria

Quadro n.º 3 – Grau académico

Grau Académico	N	%
Bacharel	2	7,7
Licenciatura	21	80,8
Mestrado	3	11,5
Total	26	100

Fonte: Elaboração própria

Quadro n.º 4 – Situação Profissional

Situação Profissional	N	%
Professor Contratado	5	19,2
Professor QZP	2	7,7
Professor QA	16	61,5
Técnico Contratado	3	11,5
Total	26	100

Fonte: Elaboração própria

Quadro n.º 5 – Experiência Profissional em anos de serviço

Experiência Profissional	N	%
< 5 anos	1	3,8
5-15 anos	6	23,1
16-25 anos	9	34,6
> 25 anos	10	38,5
Total	26	100

Fonte: Elaboração própria

Quadro n.º 6 – Experiência Profissional a lecionar com alunos NEE

Experiência a lecionar com alunos NEE	N	%
0-2 anos	3	11,5
2-5 anos	3	11,5
6-8 anos	4	15,4
> 8 anos	16	61,5
Total	26	100

Fonte: Elaboração própria

Quadro n.º 7 – Formação no âmbito das NEE

Formação no âmbito das NEE	N	%
Não	11	42,3
Sim	13	50,0
NS/NR	2	7,7
Total	26	100

Fonte: Elaboração própria

Apêndice n.º 2– Cruzamento de questões (PARTE II do questionário)

Quadro n.º 8 – Grau académico/Funções que desempenha

		Professor Titular de Turma	Coordenador de Departamento	Professor de Educação Especial	Técnico Especializado	Total
Bacharel	N	2	0	0	0	2
	%	100%	0%	0%	0%	100%
Licenciatura	N	13	1	4	3	21
	%	61,9%	4,8%	19,0%	14,3%	100%
Mestrado	N	0	1	2	0	3
	%	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	100%
Total	N	15	2	6	3	26
	%	57,7%	7,7%	23,1%	11,5%	100%

Fonte: Elaboração própria

Quadro n.º 9 – Situação Profissional / Experiência Profissional em ensino NEE

		Experiência Profissional ensino NEE				
Funções		0-2 anos	2-5 anos	6-8 anos	> 8 anos	Total
Professor Contratado	N	1	2	0	2	5
	%	20%	40%	0%	40%	100%
Professor QZP	N	0	0	1	1	2
	%	0%	0%	50%	50%	100%
Professor QA	N	1	1	1	13	16
	%	6,3%	6,3%	6,3%	81,3%	100%
Técnico Contratado	N	1	0	2	0	3
	%	33,3%	0,0%	66,7%	0,0%	100%
Total	N	3	3	4	16	26
	%	11,5%	11,5%	15,4%	61,5%	100%

Fonte: Elaboração Própria